

Plumilla Educativa

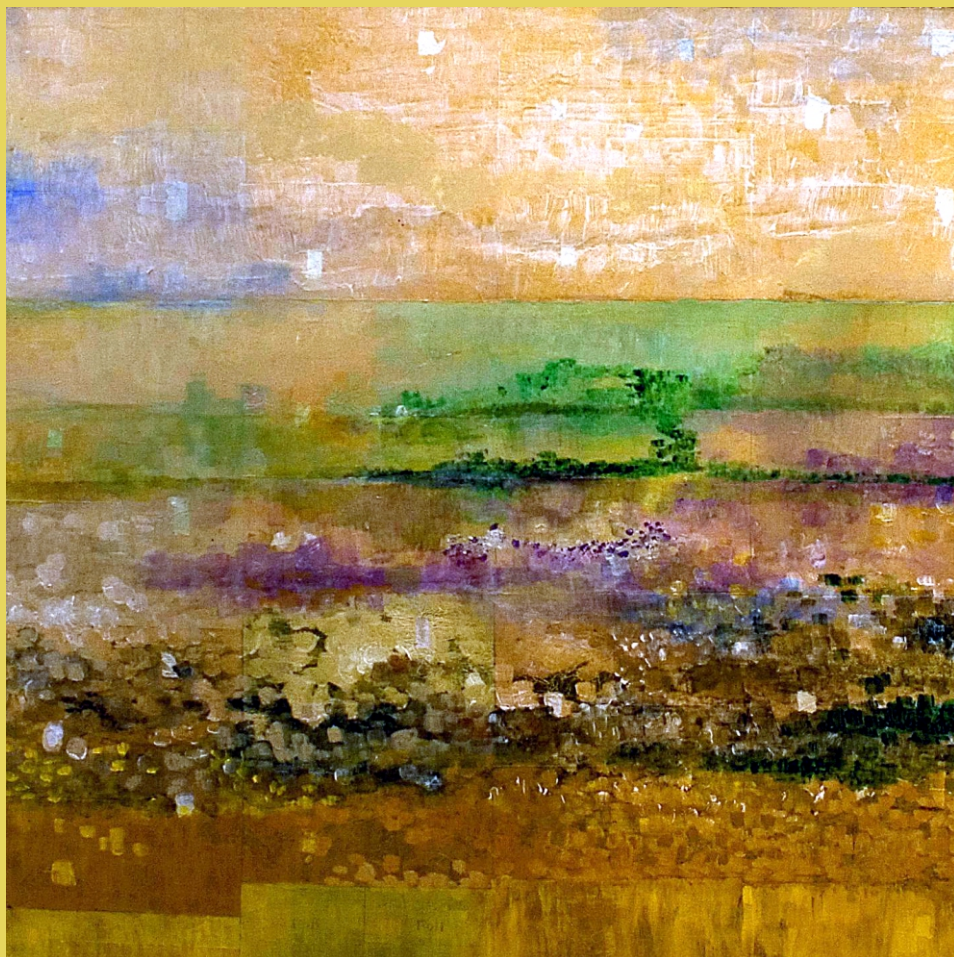


ISSN 1657-4672

Número **16**
Diciembre de 2015

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas



Carlos Flores Montufar. (2007). Debussy. Técnica mixta.



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° 16

Diciembre 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: Debussy, 2007, técnica mixta.

Pintor. Carlos Flores Montufar (México)

Correo electrónico: ivonne.martinez.arq@gmail.com

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Cra 9 Nro. 19-03

Manizales, Caldas, Colombia

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

educa@umanizales.edu.co

miguelfg@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.





Editor

Miguel Alberto González González

Cargo: Director de la revista Plumilla Educativa. **Estudios:** PhD en Ciencias de la educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. **publicaciones:** Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: Límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012). Miedos y olvidos pedagógicos (2014). Tiempos intoxicados en sociedades agendadas (2015). 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). Arit y Piglia Conspiradores literarios (2005). Guía del paseante (2005). **Premios recibidos:** Nacional de Novela "Ciudad de Pereira". Departamental de Historia del Ministerio de Cultura y el de ensayo "Caldas 100 años".

José González Monteagudo (España – Ph. D)

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

Daíro 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.

Luis Hernando Amador Pineda (Colombia – Candidato a PhD)

Cargo: Docente del Departamento de estudios interdisciplinarios IDEAD - Universidad del Tolima. **Estudios:** Magister en Desarrollo educativo y social; Candidato a PhD en Educación. **Publicaciones:** textos en revistas nacionales e internacionales.

Miguel Alberto González González

Cargo: Director de la revista Plumilla Educativa. **Estudios:** PhD en Ciencias de la educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. **publicaciones:** Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012). Miedos y olvidos pedagógicos (2014), Tiempos intoxicados en sociedades agendadas (2015). 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 uninimuto. **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.

Fabiola Loaiza Robles (Colombia – Magister)

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



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, n° 4. University of Silesia, Poland (2013); Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Colombia) posee publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha participado en eventos académicos en diferentes países.

Giampetro Schibotto (Italia – Candidato a Ph. D)

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

Gloria Isaza de Gil (Colombia – candidata a doctor)

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

Luz Elena Patiño (Colombia – Ph. D)

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

Luz Elena García García (Colombia – PhD)

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

Angélica Alejandra Riquelme Arredondo (Chile – Candidata a doctora)

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

María Isabel Corvalán Bustos (Chile – Candidata a doctora)

Cargo: Docente e investigadora en la Universidad de Chile. **Estudios:** Título: Profesora de Educación General Básica. Mención Inglés. 1970 - 1972. Otorgado por: Escuela Normal N° 1 Brígida Walker. Título tesis: Estructuras mentales básicas para el aprendizaje de las matemáticas de los niños de primer año básico. Post – título: Administración 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-IPE-CAL, México. Especialista en Mercadeo. Magister en Gerencia del Talento Humano de la Universidad de Manizales. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado en eventos académicos nacionales e internacionales. Directora de grupos de investigación de Mercadeo en la Universidad de Manizales.

Antonio Jiménez Castillo (España – Ph. D)

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

José Luis Carrasco Calero (España – Magister).

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

Juan Díaz Yarto (México – PhD)

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

José Pascual Mora García (Venezuela – Ph. D)

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

Roque Carrasco Aquino (México – Ph. D)

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

Luis Fernando Valero Iglesias (España – Ph. D)

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

Eduardo de la Vega (Argentina – Ph. D)

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

Tulio Ramírez (Venezuela – Ph. D)

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

Bibiana Sandra Misischia (Argentina – Magister)

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



Sumario

	Página
Presentación	
Nadie gana una guerra.....	9
El aprendizaje del arte: Un factor clave en el despliegue de las capacidades humanas del desarrollo.....	11
<i>Learning the art : A key factor in the deployment of human capacities development</i>	
JOSÉ ABELARDO GONZALES SÁENZ	
Diálogos para repensar la educación ambiental	23
<i>Dialogues for environmental education rethink</i>	
FABIOLA LOAIZA ROBLES	
Inter-Didáctica - El reto intercultural del maestro inmigrante en el Valle del Guamuéz (Putumayo, Colombia).....	44
<i>Inter-Didactic - The intercultural challenge of the immigrant teachers in Valle del Guamuéz (Putumayo, Colombia)</i>	
AMANDA MILENA ARMERO DÍAZ, MIRIAM FERNANDA ENRÍQUEZ LÓPEZ, MYRIAN PATRICIA OSEJO, WILSON BETANCOURTH NASTUL, ARLES FREDY SERNA	
Las TIC en la educación.....	62
<i>The ICT in education</i>	
DOLLY VARGAS GARCÍA	
Análisis de dos mallas curriculares de ingeniería física en Colombia desde la perspectiva de la complejidad, el caos y los fractales	80
<i>Analysis of two curricula of Engineering Physics in Colombia from the perspective of complexity, chaos and fractals</i>	
MICHAEL ANDRÉS GONZÁLEZ HENAO	
Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas.....	105
<i>Vital traces and innovation in teaching practices</i>	
MARÍA NELA GÓMEZ URBANO, FAVIO FERNANDO MUÑOZ CERÓN, ANGELA MARÍA CADAVID MARÍN	
Sentidos y significados de la diversidad: una mirada desde las comprensiones de los niños y niñas a partir de sus vivencias escolares.....	128
<i>Senses and meanings of diversity: a view from the understandings and representations of children and girls from their school experiences</i>	
LUZ MARTHA ACEVEDO SERRATO , ANA VIOLED RAMÍREZ CANTILLO, ÁLVARO GUILLERMO SILVA SÁNCHEZ , CLAUDIA CÁRDENAS ZULUAGA	
La práctica educativa; un espacio en la construcción social del reconocimiento a la diversidad para trascender el fracaso escolar.....	150
<i>The educational practice; a space in the social construction of recognition of diversity to transcend school failure</i>	
GERMÁN DARÍO OSORIO MARÍN, YASALDEZ EDER LOAIZA ZULUAGA	
Miradas de los estudiantes frente a la diversidad social: Apuestas a la consolidación de una escuela que se despoje de estratos	168
<i>Student perspectives on social diversity: a school without social classes</i>	
SANDRA LUCÍA GÓMEZ CAJAS, JIMMY OSWALDO MUÑOZ GAVIRIA, MARTHA LUCÍA RENGIFO CORTÉS, PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA	
Lenguajes del poder. Lenguaje de los buenos profesores de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil	192
<i>Languages of power. Language of good math teachers and impact on student achievement</i>	
MARY YULIETH SÁENZ CARDOZO, SHIRLEY STELLA VILLARREAL SÁENZ, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	

Desesperanza aprendida: categoría emergente de los docentes frente a la inclusión educativa.....	202
<i>Learned Hopelessness: Teacher's Emerging Category towards the Inclusive Education</i>	
VILMA ROCÍO FLÓREZ MUÑOZ, ROCIO DEL PILAR GONZÁLEZ SALAMANCA, GLORIA ISAZA DE GIL	
Resignificación de saberes ancestrales en la escuela.....	221
<i>Redefinition of ancient knowledge in school</i>	
MARY CRUZ CASTRO QUINTERO, ELVIA LEUDO SÁNCHEZ, GLORIA INÉS MOSQUERA LEUDO, BELARMINA SALAZAR GONZÁLEZ, WILMAN ANTONIO RODRÍGUEZ CASTELLANOS	
La formación docente como estrategia pedagógica para fortalecer la educación diversa.....	237
<i>Teacher training and educational strategy to strengthen the diverse education</i>	
MARÍA EDITH GUAPUCAL CUASANCHIR, MÓNICA YOHANA JAGUANDOY CHAMORRO	
Los claroscuros en la enseñanza del idioma inglés. Reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas.....	256
<i>Chiaroscuro in teaching English. Critical reflection on teaching practices</i>	
NIXON AICARDO CÓRDOBA GUEVARA, YULIS LILIANA LAME HERNÁNDEZ	
Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia	270
<i>Classrooms in peace an educational space for healthy living together</i>	
LUZ ELENA PATIÑO GIRALDO, SANDRA LORENA PEÑA BEDOYA, JULIA EMMA LÓPEZ MUÑOZ, LIDA GÓMEZ MAMIÁN	
Reflexiones sobre el concepto calidad aplicado a la educación	286
<i>Reflections on the quality concept applied to education</i>	
ELIZABETH MEDINA HERRERA, NORELLY MARGARITA SOTO BUILES	
Lenguajes de la corrupción e incidencia en la educación	307
<i>Corruption Languages and Its Incidence in Education</i>	
GABRIEL ÁLVARO ARIAS CADAVID, JAIRO HERNÁN MUÑOZ HERNÁNDEZ, HUMBERTO DE JESÚS VELÁSQUEZ BUSTAMANTE, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Educación en emergencias o emergencias en educación	324
<i>Education in Emergencies and Emergency in Education</i>	
KATHERINE VERA CAICEDO, YASALDEZ EDER LOAIZA ZULUAGA	
Migración de los docentes de Acevedo y Garzón del departamento del Huila: afectaciones y posibilidades.....	342
<i>Migration of the teachers of Acevedo and Garzón of the Huila department: affectations of manner and possibilities</i>	
LUZ MARINA FIGUEROA HERNÁNDEZ, GINA CRISTINA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, JUAN GABRIEL ROAS BELTRÁN, ÁNGELA MARÍA SÁNCHEZ OSSA	
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales	362



Nadie gana una guerra

***La paz más desventajosa es
mejor que una guerra justa.***

Erasmus de Rotterdam

Hay hombres y mujeres de grandes amores, algunos de ellos sienten profundo amor por la guerra, la justifican con extrañas cifras, con curiosos devaneos, con extravagantes sofismas que les permite jugar con la sangre de gentes pobres, los hacen sus hijos de la guerra, bien sea que integren las fuerzas del gobierno o las fuerzas opuestas. No han podido entender que es mejor una paz cediendo que una guerra venciendo. También nos han hecho creer que la segunda guerra mundial se dio por negociaciones injustas con Alemania, más bien esa guerra se gestó por la incompetencia europea para resolver sus problemas con el uso de las palabras, por incapacidad lingüística y por exceso de armas.

Por mucho que insistan, por excelsas teorías, por limpias estadísticas –cargadas de muertos y desplazados–, que nos entreguen, de lo que no tenemos dudas es que una guerra nadie la gana. Se lucran unos cuantos y la padecen las mayorías, pero de ganar como tal, eso no es cierto.

Se escriben historias desde los vencedores y escasos relatos desde los perdedores, pero el dolor queda registrado en la humanidad ¿Quién vence cuando se tienen seres humanos asesinados? ¿Hay vencedores cuándo se humilla la condición humana?

En dos siglos, a muchos colombianos, les viene mejor seguir manteniendo las guerras, llámense de los mil días, chulavitas, partidistas, revolucionarias, contrarrevolucionarias, liberacionales, etc, etc, etc. Los muertos los sumamos por cifras insospechadas, no obstante, siguen emergiendo politiqueros haciéndonos creer que debemos avanzar en la guerra, que la solución a un problema social son las armas, que el problema de los vendedores ambulantes se resuelve expulsándolos y humillándolos. El cinismo de estos políticos merece un amplio tratado. Al menos, sabemos que los hijos de los grandes varones de la política no van a la guerra, tienen protección estatal y mundial.

La academia, el mundo de la educación y los intelectuales debemos seguir investigando, comprendiendo este fenómeno humano tan perverso del querer asesinarnos, del querer imponer nuestros criterios bajo enormes ríos de sangre. Ningún intelectual, ningún pensador serio puede avalar la muerte de un ser humano. Si ello sigue sucediendo es que nuestra pobreza para resolver los problemas es abrumadora.

Las diversidades, las inclusiones o las integraciones requerimos estudiarlas hasta comprenderlas en su profunda esencia, no para someter ni decirle al otro cual es el camino a seguir, sino para que en serios compromisos nos arrojemos de lleno al dilema del aprender a vivir juntos, al estar en juntades distintas.

Cualquier teoría, cualquier formación, cualquier disciplina humana será precaria sino logramos resolver esto del estar entre y con los otros. Los desplazamientos, los asesinatos, las violaciones, las destrucciones son acciones humanas que precisamos tensar hasta encontrar un punto de no retorno, un lugar donde lleguemos a la convicción de que nadie es ilegal en ninguna parte del planeta.

Es inconcebible que no tengamos libertad de vivir donde queramos, que se dispongan normas restrictivas, banderas tontas, himnos guerreristas para hacernos creer que si

cruzamos una frontera ya somos ilegales –ilegal el que gesta esas constituciones y leyes para evitar la llegada de desplazados-. El sólo hecho de vivir ya nos da el derecho a merodear, a caminar y a vivir donde tengamos condiciones más dignas, donde nos parezca.

Es mejor una paz con errores que una guerra total. De la guerra su mayor virtud es aumentar los cementerios, llenar de dolor a las sociedades y plagar los campos en fosas comunes, de gentes desaparecidas; eso es lo que saben las guerras, eso es lo que adoran algunos políticos que en grandes comodidades, desde sus increíbles propiedades, muchas de ellas devenidas de la guerra, insisten en la guerra total, en el exterminio absoluto. A ellos les pedimos abandonar la división, apostarle a la educación, creer que somos posibles desde muchos escenarios, pero que jamás la muerte será una salida.

En este número de Plumilla Educativa encontramos profundas búsquedas por los actos de aula que se interesan por la paz, por la corrupción, por las tecnologías, por la migración, por las inclusiones y por las diversidades. Trabajos de gran esfuerzo intelectual, de impronta académica seria. Lo radicalmente placentero es que siendo investigaciones con la participación de muchos actores sociales, ninguno concluye que el mejor camino sea la guerra.

Estas investigaciones son claras en sus recomendaciones y conclusiones: requerimos vivir en comunidad, arriesgarnos a la paz, estar convencidos de que el ser humano siempre es un estar siendo.

Ya sabemos que una entrega de armas no indica paz, pero sí asegura que tengamos menos artefactos para asesinar, para someter y para violentar.

Las diversidades, las inclusiones, las alteridades, las otredades, las singularidades y las cualquieridades son viables si apostamos a otros lenguajes, si nos arriesgamos desde la academia no a encender odios sino a sembrar esperanzas de reconciliación y que por equivocados que estemos jamás aprobemos la muerte de alguien, que nos decidamos a respetar al otro, incluso al que siente necesidad de guerra. Sin duda, la vida es posible si nos exponemos a vivir juntos.

Miguel Alberto González González

Director Revista



El aprendizaje del arte: Un factor clave en el despliegue de las capacidades humanas del desarrollo¹

JOSÉ ABELARDO GONZALES SÁENZ²

Resumen

El estudio de las capacidades humanas dentro de las teorías del desarrollo, busca establecer una alternativa al crecimiento derivado de los modelos económicos en los cuales, las personas quedan excluidas. No obstante, y pese al enfoque humano desde el que se aborda el desarrollo de dichas capacidades, éstas, se reducen a perspectivas instrumentales del mismo despliegue económico a partir, de una concepción de la capacidad como función primaria, lo que ha terminado dejando por fuera la posibilidad de incluir otras perspectivas que abonen al desarrollo de las mismas, pero cuyo carácter no se reduzca a una dimensión utilitaria y funcional de la capacidad humana. En este sentido, el presente trabajo constituye una propuesta que busca mostrar, el aprendizaje del arte como un factor clave en la aplicación y despliegue de las capacidades humanas como eje articulador del denominado desarrollo humano.

Palabras clave: Arte, enseñanza, aprendizaje, desarrollo, desarrollo humano, capacidades humanas (tesauro de la UNESCO)

Abstract

Learning the art : A key factor in the deployment of human capacities development

The study of human capabilities within development theories seeks to establish an alternative to economic growth derived from models in which people are excluded. However, despite the human approach from which the development of such capabilities are addressed, they are reduced to the same economic prospects instrumental deployment from a conception of power as its primary function, which is over leaving out the possibility of including other perspectives paid to the development of the same, but whose character is not reduced to a utilitarian and functional dimension of human capacity. In this sense, this work is a proposal that seeks to show the art learning as a key factor in the implementation and deployment of human capacities as the linchpin of the so-called human development.

Keywords: Art, learning, human development, human capacities.

1 Recibido: 16 de julio de 2015. Aceptado: 17 de diciembre de 2015.

2 José Abelardo Gonzales Sáenz. Doctorando, Multiversidad Real de Edgar Morin. Docente catedrático Universidad del Tolima y docente de arte de la Institución Educativa Francisco José Caldas. abegonzalesaenz@hotmail.com

Presentación

El siglo XX fue un siglo de certezas y previsiones arrogantes mientras que el siglo XXI se abre a la incertidumbre y con ella a un mundo de posibilidades. Dentro de esta intuición se explica el sentido de proceso para el desarrollo.

Bindé (2002)

El artículo que se presenta al lector hace parte de una propuesta doctoral en curso dirigida por el Doctor Enrique Gómez de la Multiversidad Real de Edgar Morin de Hermosillo México con asesoría externa del profesor Hedilberto Granados de la Universidad Católica de Manizales. En dicha propuesta, se pretende relacionar el aprendizaje del arte como un factor asociado al desarrollo humano. Para dicho fin, se propone una aproximación teórica con la que se pretende justificar una relación entre la enseñanza y el aprendizaje del arte como un potenciador del desarrollo humano desde la perspectiva de las capacidades. Para dicho fin, primero se hará una breve aproximación al concepto de desarrollo humano así como del concepto de capacidad heredado de las teorías de Amartya Sen Y Martha Nussbaum. Posterior a dicha aproximación, se pasará a establecer los puntos de relación que permitirán vincular el aprendizaje del arte con el desarrollo humano desde la perspectiva de las capacidades.

Justificación

La premisa sobre la que descansa el hecho de definir el desarrollo humano como un proceso, radica en el mismo objeto que pretende su nominación y aprehensión, lo humano. Partiendo de ésta nominación, se puede advertir, que el ser humano como objeto/sujeto del desarrollo representa por su propia naturaleza transitoria un proceso inacabado en tanto concepto, pero finito desde una perspectiva biológica y como tal, sujeto a

las transformaciones de su ciclo vital. No obstante, y si bien el concepto de desarrollo humano contempla ambos aspectos, resulta de mayor relevancia la primera aproximación de lo humano; es decir, como un proceso inacabado que habla no del individuo, sino del género que éste involucra en términos de humanidad como premisa de lo proyectivo y realizable, y no solo de lo mediato e individual, lo que implica reconocer, que el individuo como ser único, debe delegar su libertad como lo planteaba Hobbes en su leviatán, para buscar el bienestar común. En consecuencia, la búsqueda de tal bienestar obliga de alguna manera, a que el bien común sea la máxima sobre la que descansará la estructura social, pues no sería social si ésta, se fundará sobre el bienestar de un solo individuo.

En consecuencia, al hablar del desarrollo como un proceso representado por lo humanidad como concepto de lo proyectivo, da lugar a integrar una mirada que abandona parcialmente la ideología racionalista e instrumental del desarrollo económico, para aceptar, que el desarrollo como proceso humano, implica dejar abierta la posibilidad a lo imprevisto, a la complejización que no solo involucra al individuo, sino también, a su nicho de interacción social inmediato.

De ahí, que el desarrollo como proceso aluda al despliegue de las capacidades que cada individuo debería poder potenciar a través de un factor inicial, llámese familia, educación, dinámicas sociales, patrones culturales, etc. Visto así el desarrollo humano como un tipo de proceso complejo, implicaría necesariamente una des-economización de los principios desde los que comúnmente suele ser definido, así como de la desmesurada atención a los medios entre ellos el humano bajo la forma de capital cognitivo utilizable, para pasar a pensar en otras alternativas donde los procesos, puedan ser comprendidos desde el desarrollo de capacidades no sólo vinculadas a las necesidades que casi siempre llevan a una concepción



económica e instrumental, sino como una condición entendida a manera de cualidad que puede ser desarrollada a través de una formación intencionada y humana. Pues como lo plantea Sen (1985) citado por Cejudo. “lo importante para el bienestar personal no es la bicicleta como tal (el recurso), sino la actividad que la bicicleta permite, esto es, montar en ella (el funcionamiento)” Cejudo (2006, p. 367). Esto es, preguntarse no, qué hace falta a los sujetos, sino por cómo se ejerce control de los recursos disponibles. Es decir, cómo aprovecha el funcionamiento de los mismos para suplir sus necesidades.

Del mismo modo, para Sen (1987) la cuestión de las capacidades no se reduce a la posibilidad que un sujeto haga uso funcional de sus recursos para suplir una determinada necesidad, sino que va más allá, cuando plantea que:

El funcionamiento es algo que se logra, mientras que la capacidad es la facultad de lograr. Los funcionamientos están, de alguna manera, más directamente relacionados con las condiciones de vida, puesto que son diferentes aspectos de las mismas. Las capacidades, por el contrario, son una noción referente a la libertad en un sentido positivo: qué oportunidades reales se tienen en relación con la vida que uno podría llevar. (Sen, 1987, p. 37)

En consecuencia, la capacidad entendida como el conjunto de funcionamientos entre los cuales, las personas puede elegir, implica la posibilidad de pensar, que dentro del desarrollo es posible concebir diferentes posibilidades de vida. (Sen, 1999). Entendida así la capacidad, se alude no a una función social específica que debe alcanzar el sujeto como forma de inserción en los mecanismos de productividad social, como los presupuestos en la educación para el trabajo y el desarrollo económico, sino, como una forma libre de elección de su bienestar, de aquellos aspectos de su yo disposicional Farrell

(1989), que puedan retribuir en su mejor estar con los otros y para los otros. Así pues, el desarrollo humano como un proceso de liberación del individuo a partir de la potenciación de sus capacidades podría eventualmente como lo plantea Sen (1999, p. 23):

Eliminar las principales fuentes de falta de libertad, tales como la pobreza, la tiranía, las pocas oportunidades económicas y las sistemáticas privaciones sociales, el desdén de los servicios públicos así, como la intolerancia o la intromisión de estados represivos.

En consecuencia a lo anterior, las personas tendrían que ser vistas como activamente incorporadas a la sociedad y de acuerdo a las oportunidades para configurar su propio destino, y no como simples factores pasivos sobre los que se debe ejecutar las políticas desarrollistas (Sen, 1999).

Así pues, el individuo como protagonista y agente de su propio desarrollo, debería poder contar con las condiciones mínimas, para que el despliegue de sus capacidades pudiera conducir hacia esa capacidad de elección y libre albedrío.

Sin embargo, en el margen de los modelos educativos contemporáneos esto parece tarea difícil, pues claramente la plataforma sobre la cual se ha pensado y legitimado el sistema educativo obedece a una clara alineación entre educación y posibilidad de empleabilidad, es decir, educación para el trabajo y el desarrollo económico. (Martínez, 2010). Esta perspectiva técnico-crítica bajo la cual se concibe lo educativo, presenta a la escuela como una especie de fábrica destinada a la capacitación de estrategias instrumentales del aprendizaje con un fin únicamente utilitario. De ahí, que la escuela opere como el punto base desde el cual se transforma principalmente la materia prima con la que cuentan en abundancia los países en vías de desarrollo, su capital humano utilizable el cual, resulta un insu-

mo básico y perfeccionable en la medida de elaboración y ejecución de las políticas del desarrollismo. (Martínez, 2010).

De ahí, la necesidad de pensar en alternativas, que propendan por generar reflexiones y propuestas que permitan repensar la educación y específicamente, que lleven a repensar el papel asignado a la formación artística en los márgenes de la educación para el desarrollo, y postularla como una alternativa legítima para el desarrollo de capacidades tanto humanas como sociales, elementos, de los que carece el ser de la educación contemporáneo y que requiere ser potenciado desde lugares no comunes como lo representa la enseñanza del arte en los recintos educativos de educación media y media vocacional.

Problema

Desde los inicios del Centro de Estudios y Promoción de Asuntos Urbanos en Chile, CEPUR en cabeza del economista Manfred MaX-Neef, pasando por las perspectivas de la sociología y la antropología crítica de Serge Latouche, Arturo Escobar, hasta las posturas teóricas más actuales de Amartya Sen y Martha Nussbaum acerca del enfoque de las capacidades, se ha venido pensando en la necesidad de dar un giro tanto estratégico como humano a la concepción mantenida sobre el desarrollo. Ya en los esbozos de la economía a escala humana y economía descalza, se planteaba la necesidad de pensar en una micro economía que pudiera atender a las necesidades reales de los individuos, y de acuerdo a una escala preestablecida y sujeta al contexto particular de cada grupo social, alejado parcialmente del interés de legitimidad a un determinado modelo de desarrollo pensado solo en pro del beneficio económico, y no del bienestar social que pudiera derivarse de su implementación.

En el ámbito educativo, la premisa no ha estado muy alejada. No obstante, mientras a escala social la preocupación

se enmarca alrededor de los modelos de desarrollo economicista centrando el enfoque en las implicaciones que tiene pensar el desarrollo como crecimiento, la pregunta en la escuela parece ir en el sentido de indagar por el impacto que dichos modelos han tenido en la lógica y finalidad de los procesos de escolarización.

Desde una perspectiva histórica³ parece sencillo justificar porque al hablar de educación, las personas del común terminan asociando dicho concepto con la posibilidad de empleabilidad derivada de manera lineal del proceso de escolarización, y es que el mismo sistema educativo a partir de políticas económicas se ha encargado de hacer oficial la premisa de educarse para alcanzar un nivel básico que le permita a un individuo promedio, sobrevivir de manera decorosa y de acuerdo a sus necesidades básicas, y acá es donde radica parte del problema, pues mientras a la educación desde el imaginario social común se le sigue atribuyendo un valor asociado a la generación de bases para la transformación social, desde la política pública, se le designa con el imperativo de la estandarización y homogenización a través de la instrucción y posterior desarrollo de habilidades de tipo técnico, quedando el discurso de las competencias restringido a ese estrecho umbral de practicidad y buen desempeño frente a una tarea técnica de la cual, se debe derivar el beneficio del trabajo o empleabilidad.

En este sentido, la educación como promesa de empleabilidad surge como la premisa no solo para llevar a cabo el desarrollo económico, sino también, para hablar de desarrollo humano, pues finalmente se termina alineando economía, producción y subjetivación en la vía de la utilidad, em-

3 Recuérdese el informe UNESCO 1962, la planificación estratégica de la educación en los años 50, y todo el despliegue de la educación como potenciadora del modelo de desarrollo económico. Cfr. Alberto Martínez Boom, 2010, de la educación expansiva a la educación competitiva. Anthropos. España.



pleabilidad y el bienestar social e individual, pues como lo plantea Boom (1992):

El proceso de mundialización de la educación actuó, entonces, en una doble vía: a la vez que colocaba a la educación como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad (la educación como factor de producción) instauraba aquella en el horizonte de las necesidades de la población, como factor esencial de movilidad social y el propio desarrollo humano. (Boom, 1992, p.70)

Lo que resulta problemático y paradigmático en el enfoque que se ha dado a las teorías del desarrollo humano desde el ámbito escolar y enmarcado en la política pública educativa, pues se ha terminado asimilando el desarrollo humano a la posibilidad de generar condiciones de empleabilidad a partir de estrategias de orden instructivo del aprendizaje tales como educación para el trabajo y el desarrollo humano, (guía N° 29, 2008 y Decreto 4904 de 2009) la universidad en tu colegio, en el cual entidades del nivel productivo privado financian la capacitación técnica y tecnológica en áreas específicas del saber, para generar mayores oportunidades de inserción social productiva.

En consecuencia, y si bien lo anterior no es del todo malo, pues parte de la finalidad de la educación radica en mejorar las condiciones de vida tanto individual como social, bien es cierto, dicha finalidad no es la única y mucho menos se le debe confundir con un desarrollo humano, de ahí pues, la necesidad de pensar en otros factores que potencien el desarrollo humano sin que necesariamente se reduzca a una nominación instrumental y económica.

El desarrollo humano y el enfoque de las capacidades

Entre los pensadores que se han dedicado al análisis y alcance del enfoque del desarrollo desde la premisa humana,

se destaca el economista Amartya Sen (2000), quien propone el enfoque de las capacidades, como una manera de medir la calidad de vida de las personas y las comunidades que se configuran y reconocen a partir del grado de sus libertades fundamentales Cortina y Pereira (2009).

De ahí, y en relación a la noción de libertad, tanto Sen (2000) como Nussbaum (2012) reconocen, que el enfoque del desarrollo humano, se debe entender como la creación de oportunidades sociales que contribuyan de manera puntual al desarrollo de las capacidades humanas y en consecuencia, a la mejora de la calidad de vida de las personas. Pensado así el desarrollo, como el despliegue de las capacidades de los individuos (2000) representa una novedad para re-pensar el efecto que las políticas públicas tiene sobre las libertades y oportunidades reales de las personas Nussbaum (2012).

Así pues, desde esta perspectiva, “el desarrollo tiene que ver, más bien, con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser. (Cejudo y Córdoba, 2007. P. 10) dentro de un proceso que debe llevar hacia un nivel de ampliación real de las opciones que deberían fortalecer para poder llevar a cabo sus capacidades.

No obstante, esto lleva a plantear la pregunta por la libertad como condición *sine qua non* el desarrollo de las capacidades sería impensable, de ahí, que se deba analizar sistemáticamente en cómo o a través de qué mecanismos poder potenciar la libertad, pues en el desarrollo de la misma, radica la viabilidad y posibilidad de hacer del desarrollo un mecanismo de potenciación de las capacidades humanas.

Pero ¿cómo poder entender el concepto de capacidad?, frente a ¿qué o cómo contrastarlo? De acuerdo a Deneulin y Shahani (2009) la capacidad se entiende como la posibilidad que tiene todo individuo de poder disfrutar de funcionamientos que resulten valiosos a su propia existencia. En este sentido, se debe entender que lo valioso se haya en la posibilidad de

acceder a un trabajo decoroso, a tener una calidad de vida deseable salvaguardada por un acceso oportuno a la salud, una posibilidad de educarse de acuerdo a sus necesidades y prioridades y no solo a la tendencia de un determinado modelo o enfoque educativo etc.

No obstante, el funcionamiento valioso en el caso de la teoría sobre las capacidades de Sen (2000) son vistas como posibilidad de logro frente a una determinada acción en la vida de un sujeto, para Sen (2000) los logros pueden estar en cuestiones tan sencillas, como tener buena salud, disfrutar de tiempo para el ocio creativo, disfrutar de condiciones que permitan la contemplación, y realización de acciones complejas como tener un buen empleo de acuerdo a lo que se desea y a las capacidades desarrolladas, tener un nivel de vida con calidad y bienestar sustentables, o dedicarse a ejercitar algún tipo de talento en particular.

Visto así los logros, se transforman en un factor en el que el desarrollo primario de la libertad se convierte en el eje fundamental para poder desarrollar la principal de todas las capacidades, la capacidad de elección, ya que a través de esta capacidad derivada de la libertad se legitima o no la posibilidad misma, de elegir de manera múltiple entre una infinidad de combinaciones y de funciones posibles como parte de los accesos ganados con el desarrollo de la libertad y la capacidad de elección.

Esto lleva en consecuencia, a que el individuo sea concebido como un todo complejo, en el que el desarrollo de la libertad debe estar enfocado hacia el reconocimiento de la simultaneidad de las funciones, en relación a sus capacidades y a lo deseable por éste como individuo dotado de libertad de elección.

De ahí pues, la necesidad de ver el funcionamiento de las capacidades no como un estado ideal al que pudiera arribar una persona dentro del paradigma del desarrollo humano, sino como un estado interconectado de manera compleja que

debe entenderse como un estado de complejidad organizada toda vez, que hace parte no del estado único de un individuo, sino de su transformación, adaptación y evolución dentro de un determinado sistema social en el que éste tiene a ser influido y a influir a los otros en pro de su propio bienestar e interés.

Sin embargo, para entender mejor el enfoque de las capacidades y por qué éstas, deben ser entendidas desde el enfoque de una complejidad organizada Rodríguez (2011). Se pasará a establecer una clasificación general entre tres tipos distintos de capacidades.

Capacidades básicas: entendidas como las facultades innatas que tiene cualquier individuo por el solo hecho de ser persona, y que le hace posible el que éste se desarrolle y forme, (Nussbaum, 2012, p. 43). Así mismo, se encuentran las capacidades internas, manifiestas en los estados de la persona los cuales se caracterizan por ser fluidas y dinámicas. (Nussbaum, 2012, p. 41), finalmente se encuentran las capacidades combinadas, las cuales se definen como la suma de las capacidades internas, y los patrones sociales, culturales, económicos y políticos a los que se encuentra expuestos los sujetos. (Nussbaum, 2012, p. 42).

De acuerdo a la taxonomía anterior, las capacidades son diversas y cambiantes, de ahí, que se deba pensar de manera sistemática en cuál capacidad resulta más conveniente para potenciar el desarrollo humano desde la perspectiva del aprendizaje del arte.

De acuerdo a Clemente y Martínez (2014, p. 8), "el ser humano se encuentra inacabado frente a un mundo inhabitable que tiene que dominar por medio de la cultura", y esto es posible, a través de los sentidos, la imaginación y el pensamiento a través del cual, se construye la realidad, y que permite la creación de los distintos contextos de realidad para cada sujeto Gonzáles y Díaz (1987) citado por Clemente y Martínez (2014). Esto nos lleva



a plantear la necesidad, de pensar en qué factores o medios, permitirían el desarrollo de esas capacidades, que representen alternativas reales, y no solo especulativas, para dar vía libre al desarrollo de las capacidades humanas.

Una de las posibles alternativas sería, desde la propuesta que acá se ha planteado, es decir, abordar la cuestión del desarrollo humano desde el enfoque del arte, pues es a partir del aprendizaje de éste, que sería posible generar la base práctica mínima, para el desarrollo de capacidades que si bien, hacen parte del itinerario del estético, resultan viables para el desarrollo por sinergia de otras capacidades cercanas al desarrollo humano.

Del aprendizaje artístico al desarrollo humano: dos formas de llegar al desarrollo estratégico de las capacidades sustantivas para el desarrollo humano

Como se mostró al inicio del presente documento, la posibilidad para que se dé el desarrollo humano, se encuentra determinada por la manera en que los individuos pueden o no, hacer uso de su capacidad de elección, lo que se encuentra directamente vinculado con su libertad. Sin embargo, lo que resulta problemático tal como se insinuó con anterioridad, es que el sistema educativo desde sus niveles más básicos, hasta los de media vocacional, parecieran no contribuir de manera real a que esto sea posible (Martínez, 2010). De ahí, la necesidad de repensar el papel que el arte desde el plan curricular podría tener en el impacto de un tipo determinado de capacidades que contribuya, a otras formas de relación y aprehensión del mundo por parte del sujeto.

En consecuencia, para alinear el arte con el desarrollo humano se debe partir de comprender el arte, como un sistema simbólico, es decir como una red de significaciones en transición, y como tal, un sistema cultural en el que a partir de una

determinada estructura adquieren sentido y relevancia determinados aspectos del actuar humano, lo que resulta de acuerdo al enfoque de las capacidades propuesto por Sen (1999), un punto de encuentro entre arte y desarrollo humano, pues los dos se sustentan en la posibilidad de poder incidir de manera significativa en las capacidades de creatividad, inteligencia cualitativa y actitud representativa de los individuos es decir, en la posibilidad de incidir de manera directa sobre la forma en que los individuos hacen uso de su imaginación, capacidad creativa y uso de pensamiento lateral. Aspectos, que de acuerdo al enfoque del desarrollo humano, se traducen en patrones de cualidad y sentido sobre el contexto inmediato de los individuos.

Así pues, tanto la premisa bajo la que se soporta el desarrollo de lo humano desde la perspectiva de los modelos teóricos Max-Neef (1982) Sen (1999) Nussbaum (2012), como las capacidades que se desarrollan con el arte, tienen inscrito la necesidad de formar en una libertad positiva, o *libertad para*, pues lo que se espera tanto en el caso del desarrollo humano, como en el caso del aprendizaje de las artes, es que el individuo llegue a operar de acuerdo a los fines que debe perseguir para auto realizarse más allá de los esquemas de acción vinculados a la necesidad, que llevan por lo general a una *libertad de*, o libertad de elección frente a lo que el mercado y la economía muestran como necesidades básicas de consumo y bienestar.

En este sentido, es que podría resultar emparentadas las premisas del arte con las del desarrollo humano desde la propuesta de Sen (1999) toda vez, que el desarrollo de la capacidad creativa necesaria para el desarrollo de la autonomía Bellón (1980) resulta relativa para el desarrollo del propio juicio estético e inteligencia cualitativa Sen (1999).

Pero intentemos una mirada más particular sobre la capacidad creativa que

pueda llevar, a pensarla como un factor asociado al desarrollo humano, Cembranos (1997), y que permita una mirada desde el espacio escolar.

Cuando se alude a capacidad creativa en el espacio escolar y en particular desde la perspectiva del aprendizaje artístico, se está haciendo referencia a la posibilidad de generar en el estudiante un tipo específico de conducta que propenda en sentido inverso al pensamiento escolar racionalizado e instrumentalizado en la perspectiva de una *libertad de*, Sen (2000) y genere una cuota de espontaneidad que permita al estudiante superar esquemas repetitivos y lo lleve a instalarse en un patrón propositivo y resolutivo de problemas de aula asociados a la técnica, la espacialidad y el pensamiento icónico, Domínguez (2012). De acuerdo a lo anterior, el desarrollo de la capacidad creativa conlleva una serie de condiciones que resultan de acuerdo a Hallman (1976) necesarias para su desarrollo y que vistas en conjunto, parecieren ajustarse a las mismas previstas para el desarrollo de las capacidades sustantivas del enfoque del desarrollo humano.

Dichas condiciones podrían ser enumeradas como:

1. La posibilidad de generar en el estudiante un pensamiento con perspectiva conectiva entre elementos existentes y la estructura e idea creativa que dará paso al elemento de creación.
2. El desarrollo de un tipo de perspectiva conexionista en el pensamiento lleva a la generación de procesos creativos entendidos éstos, como la posibilidad de plasmar ideas cargadas con cierta novedad, cualidad imprescindible y desconexión causal entre idea, material y contenido, solo así podrá darse la relación de creatividad.
3. Esto debería llevar a que se forme de manera inicial el criterio de no-racionalidad Hallman (1976) pues se propende porque el estudiante pueda llegar a plasmar las imágenes mentales en creaciones de orden material.
4. De ser posible la no-racionalidad como vínculo creativo, se estaría abonando a la autoformación del estudiante, pues todo acto de creación lleva implícito una transformación de los patrones de representación inicial y final, dando por resultado, un cambio en la estructura de la personalidad, lo que lleva al desarrollo de la inteligencia cualitativa y a la alteración del auto-concepto del estudiante.
5. Una vez dadas las condiciones anteriores, se podría llegar a la apertura de pensamiento, el cual se suele vincular a la flexibilidad, la receptividad y la tolerancia frente a la ambigüedad. Lo que implica una apertura al cambio y un provecho del mismo Hallman (1976).

De acuerdo a lo anterior, el desarrollo de la capacidad creativa desde la perspectiva del aprendizaje del arte, permite asimilar elementos comunes como lo plantea Sen (1999) a partir de condiciones base para el desarrollo de capacidades de orden humano.

En este sentido, la creatividad direccionada desde la intención formativa permite la resolución de necesidades humanas relevantes entendidas éstas, como el desarrollo de potencialidades resolutivas de problemas y necesidades, de igual manera, el desarrollo de la creatividad permite una relación del sujeto con el medio de manera más analítica y reflexiva ya, que le permite entablar conciencia con sus propios patrones de representación sobre lo real permitiéndole a su vez, comprender la complejidad del mundo desde una mirada más holística e integral.

De ahí, que el acto creativo permita de manera simbólica una aproximación sustancial a la realidad representativa de cada individuo, lo que lleva implícito el reconocimiento de la libertad y libre elección así como posibilidad resolutiva y abordaje de sus necesidades, esto traducido a la propuesta de Sen (1999) sería, equiparable a la capacidad para elegir lo



que más le resulte conveniente al sujeto en particular o al grupo social en el que éste habita.

En consecuencia, la creatividad como capacidad factible de ser desarrollada, conduce y produce libertad, factor *sine qua no*, la capacidad de elección resultaría imposible de pensar. Así pues, el desarrollo de la capacidad creativa permite el advenimiento de la libertad, la individualidad y el empoderamiento, todos estos rasgos necesarios para el desarrollo de la solidaridad a partir del reconocimiento de los otros, de los patrones sociales y de la cooperación como tal que soporta la premisa del desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades, pero quizá el aspecto que hará del desarrollo de la capacidad creativa más a fin al desarrollo humano, es la posibilidad que lleva a que a través de la creatividad y la mirada que ésta como capacidad genera en los individuos pueda, vincularse como un factor no solo propio del arte, sino como un elemento social, como una especie de capacidad colectiva, y esto es precisamente una de las premisas que soporta el desarrollo humano, la capacidad colectiva de crear y generar condiciones que puedan transformarse en patrones socialmente sustentables.

De acuerdo a Cembranos (1997) citado por Díez (2005, p. 585) explica que:

El pensamiento creativo puede centrarse en buscar fórmulas para repartir el trabajo, aumentar el poder de nichos subjetivos, resolver el problema de los trabajos que nadie elegiría pero que son necesarios, desarrollar el comercio justo, crear proximidad y no distancias, cómo hacer para que las cosas duren más (...) o que haya menos cosas pero que sirvan para más funciones (...) desarrollar una comunicación no agresiva, incorporar la razón en la resolución de conflictos, hacer que lo pequeño sea hermoso, autoconstruir la vivienda, saber seleccionar infor-

mación relevante, desarrollar redes locales, recuperar la calle.

De igual manera y de acuerdo a Cao y Díez (1997) la creatividad resulta en una capacidad singular, pues su desarrollo implica también el despliegue de ciertos niveles de sensibilidad frente al entorno, que llevan al desarrollo de inteligencia social evidente a través de la búsqueda de intereses compartidos y altos niveles de bienestar derivados no necesariamente de un vínculo económico.

De acuerdo a lo expuesto, sería la creatividad social el elemento que permitiría entablar un vínculo entre lo que se propone desde la mirada del desarrollo humano, y la finalidad a la que se desea llegar con el aprendizaje del arte. De acuerdo a Cembranos (1997) la creatividad social podría impactar de manera favorable aspectos tanto del individuo, como del núcleo inmediato donde éste habita.

Al decir de Cembranos (1997, p. 62):

La creatividad debe servir para resolver las necesidades humanas relevantes, entendiendo por necesidades tanto las carencias y los problemas sin resolver como el desarrollo de las potencialidades y de las colectividades.

En consecuencia, el proceso creativo permite adentrar a una lectura de la realidad, así, como de los problemas presentes en la misma. Lo que permite a su vez, la producción y ejecución de ideas con fines de intervención, que redundaran, en perspectivas distintas a la manera cómo comúnmente se categoriza la realidad, así, como la manera en que se piensa y se procesa la información así como la forma en que se ha llevado acabo la resolución de las distintas problemáticas. De ahí, y como lo corrobora Cembranos (1997) que no se trate solo de un proceso mental individual y aislado como cabría pensar, sino que el propio desarrollo de la capacidad creativa, permite el advenimiento de la capacidad colectiva para dar respuestas diversas a las necesidades que demanda

la realidad, y no solo en virtud de una sola mirada, sino en relación con el contexto y la creatividad misma del individuo.

La creatividad social resulta con lo anterior, en una de las principales fuentes de producción de libertad. Sin embargo, para que ésta se dé como tal, es necesario saber, que la libertad nace como fruto de un acto de creación individual, en el que el individuo a través del acto artístico, llega a conquistar su propia libertad Cembranos (1997). Así pues, la creatividad implica de cierta manera el nicho de la libertad *para*, pues al depender de la voluntad creadora, ésta, no se encuentra supeditada a patrones externos, sino al desarrollo de la propia inteligencia cualitativa la cual, amplía de manera significativa la percepción y desarrollo de la capacidad espacial.

La inteligencia cualitativa hace parte en consecuencia, de las formas de representación la cual, es una de las cualidades sensoriales usadas por la cultura a lo largo del tiempo para generar y relacionarse simbólicamente con el mundo, lo que lleva implícito, el desarrollo de la dimensión social de la experiencia humana.

Es pues, a través de la creatividad social que se llega a la libertad, y es precisamente ésta, la base sobre la que se edifica toda la propuesta sobre el desarrollo humano que propone Sen (1999).

De acuerdo a Arnheim (1976) la creatividad social permite el desarrollo de la libertad la cual, se hace evidente, cuando "las personas maduran aumentando su capacidad para discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Arnheim (1976) citado por Diez (2005).

La creatividad social constituye una forma esencial en la que se podría pensar, como lo plantea Suchodolski (1973), el arte como una promesa de futuro no solo del hombre, sino de la humanidad, pues como lo plantea el mismo Suchodolski (1973) citado por Diez (2005. P, 596).

En la educación para el futuro, la enseñanza y la formación estéticas no sólo han de ampliarse y profun-

dizarse, sino que también habrá que modificarlas fundamentalmente, por cuanto será preciso dedicar una especial atención a esa fuerza multifacética con la que el arte transforma a los individuos y no solamente a la formación de su postura estética. La educación a través del arte al rebasar los marcos tradicionales y estrechos de la llamada educación estética, debe abarcar la formación del hombre en su totalidad, en las categorías y sensaciones que el arte introduce en el mundo de la civilización humana.

Así pues, el arte y en especial, aquel que se transmite a través de la enseñanza, la ocuparse específicamente de lo humano, permita transcender la propia realidad Suchodolski (1973) y Kogan (1965) y como lo plantea Diez (2005. P, 597) "el arte es el enriquecimiento de la humanidad a través de la multiplicación de la realidad material y social en la que los hombres viven y la cual transforman". Enriquecimiento, que redunda en el provecho de los intereses de lo humano, para lo humano formado por hombres concretos de todas las clases y lugares, aspecto que constituye una ambición del modelo de desarrollo humano mismo.

Amanera de conclusión

De acuerdo a lo anterior, se puede advertir, que la formación artística como potenciadora de la capacidad creativa, permite el desarrollo de la inteligencia cualitativa. La cual y de acuerdo a Sen (1999), es la base para que las personas puedan elegir o llegar a optar por un nivel de vida acorde a sus necesidades y expectativas. No obstante, dichas necesidades como se advirtió en el desarrollo del presente documento, no se debe entender como una necesidad vinculada a la falta o precariedad de recursos disponibles con los que cuenta una persona para poder saciar sus anhelos de consumo, sino, como una necesidad de transformación de sus pro-



pías posibilidades de auto-realización, lo que deja parcialmente por fuera la idea de empleabilidad o vínculo económico, para incluir otras formas menos instrumentales y básicas de desarrollo.

Pensadas así, tanto la capacidad creativa como la inteligencia cualitativa, resultan convertirse en la base diferenciadora para aludir al desarrollo humano como un tipo específico de desarrollo que no necesariamente se debe vincular al factor económico para que cobre sentido sino, a otros aspectos del desarrollo del ser humano entre los cuales resulta favorable pensar en el arte, como un vínculo que permitirá al individuo una mirada más amplia y compleja de la vida y del entorno en el que habita y se desarrolla.

La educación, y en particular la escuela como el espacio en el que se entrecruzan las aspiraciones de la formación y la necesidad de la instrucción merced los lineamientos de la escolarización, resulta en el espacio idóneo, para poner en marcha una propuesta como la descrita en el presente documento, pues es en dicho espacio en el que aún se permite cierta libertad para hacer del ejercicio docente una iniciativa

que puede convertirse en un imperativo de transformación y re-significación del acto pedagógico en el cual, se opte por la formación y potenciación de otras formas más elementales, pero no por ello superfluas que permiten al individuo promedio, recuperar la pregunta por su yo disposicional como lo llamaría Berlín en clave de una premisa más humana y sensible, no tanto instrumental e inmediata, pues lo que se pretende con la enseñanza del arte, es que el estudiante aprenda a mediar entre sus intereses, los intereses de su grupo más próximo y los proyecte a través de una inteligencia cualitativa, propia del desarrollo de la capacidad creativa.

De ser posible esto, se estaría entrando al terreno práctico del desarrollo humano en sentido estricto, más allá de la premisa económica del desarrollo, lo que posibilitaría en últimas, el despliegue de una nueva perspectiva sobre el desarrollo que no quedaría recudida en las aulas de clase a discursos de la obligatoriedad disciplinar de conocimientos técnicos, los cuales resultan útiles, pero no fundamentales para resolver asuntos tan básicos, como el sentido de la vida y el bienestar subjetivo de los individuos.

Bibliografía

Fuentes

- Cejudo Córdoba, Rafael. (2007). Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, LXV (47), 9-22.
- Cembranos, Fernando. (1997) Una dimensión social de la creatividad. En: Martín Francés, S. y Piñago, CH. (coord.) *Juegos de sentido*. Madrid, Popular.
- Cortina, Adela., & Pereira, Gustavo. (2009). Pobreza y libertad. *Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*. Madrid: Editorial Tecnos
- Deneulin, Séverine.&Shahani, Lila. (2009). *An introduction to the human development and capability approach. Freedom and agency*. London: Human Development and Capability Association.
- Hallman, Ralph. (1975). Técnicas de enseñanza creativa. En: *Estrategias para la creatividad*. DAVIS, G. (et al.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hallman, Ralph. (1976). Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad. En: *Implicaciones educativas de la creatividad*. CURTIS, J. (et al.) Salamanca: Editorial Anaya.
- Hernández Blemer, Manuel. (2000). Educación artística y educación para el desarrollo. En: *Pie de Paz*, N° 40. Barcelona: Les punxes
- Jiménez, Lucina. Aguirre, Imanol., & Pimentel, Lucia. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Martínez Boom, Alberto. (1994). Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Foro nacional por Colombia y Tercer Milenio. Santafé de Bogotá, Colombia.

Martínez Boom, Alberto. (2009). Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Boom, Alberto. (2010). Verdades y mentiras sobre la escuela. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá.

Nussbaum, Martha. & Sen, Amartya. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.

Nussbaum, Martha. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.

Nussbaum, Martha. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. (1990). *Informe de desarrollo Humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. (1991): *Informe de desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia, Tercer Mundo Editores.

PNUD. Programa de naciones Unidas para el desarrollo. (1992). *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Rodríguez Zoya, Leonardo y Leónidas Aguirre, Julio. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales: nuevas estrategias epis-

temológicas y metodológicas. *Nómadas*, revista de ciencias sociales y jurídicas. V 30.

Sen, Amartya. (1997). *Bienestar justicia y mercado*. Barcelona, Paidós e ICE dela Universidad Autónoma de Barcelona.

Sen, Amartya. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York, Alfred Knopf.

Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, Ed. Planeta.

Sen, Amartya., Nussbaum, Martha (compiladores). (1996). Capacidad y Bienestar. En: *La calidad de Vida*. México, Fondo de Cultura Económica.

Referencias

Nueva Delhi: Oxford University Press.

Sen, Amartya y DRÈZE, Jean. (2002). *India: Development and Participation*.

Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Ed. Planeta.

Sen, Amartya. (2003). *Teorías del Desarrollo a principios del s. XXI*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la iniciativa interamericana de Capital

Social Ética y Desarrollo. (30-5-2003).

UNESCO. (2004). El desarrollo de la educación en el siglo XXI. Informe nacional de Colombia. Bogotá Colombia.

UNESCO. (2013). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Aprender y enseñar para el desarrollo (Recuperado en junio de 2015).



Diálogos para repensar la educación ambiental¹

FABIOLA LOAIZA ROBLES²

Resumen

El presente artículo aborda el tema de la didáctica no parametral como perspectiva de trabajo para la educación ambiental; la problemática que se presenta en este campo parte de la reducción del espacio didáctico de la enseñanza de lo ambiental a una simple descripción y transmisión de conocimientos, y teniendo en cuenta la complejidad del reto que nos presenta en esta temática, se hace necesaria su comprensión y acción desde opciones que se diferencien de lo tradicional y permitan otras miradas al problema; para tal fin, se utilizó como metodología el enfoque hermenéutico para abordar el tema y realizar el análisis interpretativo y la construcción de sentido desde los discursos de académicos expertos en esta nueva propuesta, encontrándose al final que ésta resulta ser de gran aporte para la enseñanza de lo ambiental ya que está sustentada en unas premisas y un enfoque epistemológico acorde para tal propósito.

Palabras clave: Didáctica no parametral, educación ambiental, pensamiento crítico, conciencia histórica, sujeto presente.

Abstract

Dialogues for environmental education rethink

The nearby paper addresses the subject of non parametric didactic as viewpoint of work for environmental education, piece of the difficulty that arises in this field by reducing space of didactic teaching environmental education to a uncomplicated explanation and transmission of awareness, and making aware the complexity of the challenge that presents to us with this topic, it is necessary its understanding and action from options that differ to the traditional way and allow others views of the problem, for this purpose, was used the hermeneutical methodology as approach to the theme and make the analysis interpretative and the construction of meaning from the discourses of academic experts in this new proposal, found at the end that it turns out to be of vast contribution to environmental education because it is based on some assumptions and an epistemological approach in line for that purpose.

Keywords: Didactic non parametric, environmental education, critical thinking, historical consciousness, present subject.

¹ Recibido: 22 de agosto de 2015. Aceptado: 15 de diciembre de 2015.

² Fabiola Loaiza Robles. Estudiante del doctorado en Conocimiento y Cultura en América Latina del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL, Magíster en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE – Universidad de Manizales, Contadora Pública de la Universidad de Manizales. Docente de Tiempo Completo en La Universidad de La Salle, integrante del grupo de investigación GAO y del equipo de investigación de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de la Salle, correo electrónico: floaiza@unisalle.edu.co

Ad Portas

“Diálogos para repensar la educación ambiental” es una investigación que nace como muchas, en la preocupación por la forma como se está abordando la temática ambiental, no es secreto que los problemas ambientales han hecho que la humanidad vuelque su mirada hacia este tema, que prácticamente se ha convertido en una moda al punto que muchas marcas comerciales lo han utilizado como estrategia para capturar la atención y así aumentar sus ventas creando un imaginario de conciencia y responsabilidad con el planeta.

Pero justo en este momento el medio ambiente nos da señales para indicarnos que de la forma como hemos venido estudiando, explicando y comprendiendo el mundo en un afán por controlarlo, no es el más indicado, que mientras en nuestras cabezas fragmentamos la realidad, la problemática ambiental nos indica que así no resolvemos el problema, pues se necesita un pensamiento y un sentimiento que sea crítico, complejo y sistémico porque el medio ambiente es así, presenta en un mismo instante la fusión de pasado y futuro con facetas que desde nuestra forma de entender son diferentes, pero en el fondo no lo son.

El medio ambiente debe ser pensado de forma permanente desde el campo educativo, en especial el didáctico, como espacio que, -en este caso-, se ocupa de enseñar a pensar en relación con el ambiente, como sujetos integrantes de los factores físico-naturales y simbólico-sociales que lo conforman.

La educación ambiental como tal ha recibido muchas críticas y en Latinoamérica estas se han caracterizado por cuestionar los modelos de crecimiento y de consumo de los países industrializados, por tal razón se ha avanzado en otro concepto de desarrollo desde una perspectiva transformadora y crítica.

Se resalta en este trabajo que *la didáctica no parametral* -como teoría y método- por la cual se adquiere intencionalidad educativa de organización dentro del sistema y que se encuentra ligada a la pedagogía de la potencia, asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, que tiene una apuesta por la plasticidad, por la flexibilidad, por una opción de educar en lo ambiental en otras dinámicas, se puede tomar como un referente interesante para abordar la enseñanza de lo ambiental.

La didáctica no parametral tiene un gran sustento en la pedagogía crítica, tendencia que identifica a Latinoamérica y que tuvo sus inicios en la década de los setenta con Paulo Freire, quien sostenía que *cualquier educación, es en sí misma política*.

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación, y las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica, pero esto solo es posible si los docentes se encuentran formados en esta línea, ya que aquí no se concibe, como en otras perspectivas, que el docente es solo el asesor o el orientador, en este caso el docente tiene un nivel de responsabilidad muy alto y sabe que es parte de un proceso de formación y construcción de subjetividades e imágenes de mundo.

En esta tradición, el maestro trabaja para guiar a los estudiantes a cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como represivas (incluyendo aquellas que se dan en la propia escuela), animando a generar respuestas liberadoras tanto a nivel individual como colectivo, las cuales ocasionen cambios en sus actuales condiciones de vida.

Se puede inferir en esta propuesta de la pedagogía crítica que la práctica educativa, está determinada por procesos que son dialógica y simultáneamente económicos, políticos e ideológicos.



Es preciso decir que “el hacer didáctico, como acción intencional de promover la construcción de sentidos y significados subjetivos e intersubjetivos –es decir sociales– que den cuenta, en la acción reflexiva, de la realidad que se vive como presente coyuntural, histórico y potencial” (Quintar, 2005), ha de generar movimientos que deben preverse desde los ambientes académicos, máxime si se trata de un tema que requiere además de reflexiones, la puesta en marcha de diferentes acciones.

Es de tener en cuenta que asistimos a una época caracterizada por el pesimismo intelectual, donde se escribe desde el pánico y la desolación, donde el neoliberalismo económico permea las diferentes esferas del ser humano, donde no se está a favor de las ideas sino de la lógica del capital, se minimiza al sujeto y sus oportunidades se reducen a la mínima expresión; éstos síntomas permean los intentos de formación en el campo educativo, entonces, qué podríamos esperar de la formación ambiental?

Al respecto se observa una reducción en el campo didáctico de la educación ambiental a una visión instrumental de transmisión de conocimiento, que amerita una propuesta, una mirada desde otra perspectiva, como es –por ejemplo– *la didáctica no parametral*, pues se considera necesaria la apuesta por la formación de un sujeto con pensamiento crítico que piense su contexto latinoamericano.

El hacer didáctico al configurarse como acción que promueve la construcción de sentidos y significados, se convierte en referente obligado a la hora de hablar sobre la enseñanza de lo medioambiental y todas sus implicaciones en la construcción de lo natural-social, ya que es allí donde debemos analizar cómo estamos pensando el medio ambiente y al ser humano en su relación con éste.

El presente artículo interpreta las perspectivas de la didáctica no parametral sobre la educación ambiental. Cuando se

habla de perspectiva se está incursionando en un tiempo diverso al de hoy, nos dice Heidegger (2000, p. 460). que “la praxis como ejercicio de la vida se mantiene en miradas que atraviesan: en perspectivas. El horizonte está siempre dentro de una perspectiva, de un mirar a través, en dirección de algo posible que se eleva y sólo puede elevarse desde lo que deviene, es decir desde el caos. La perspectiva es una trayectoria de la mirada previamente abierta sobre la que se forma en cada caso un horizonte” Así las cosas esta investigación viajó en perspectiva, en la búsqueda de un tiempo que no es el de hoy, que no fue ni será el pasado, quedándole como opción abrir camino en futuro desde el presente potencial del cual hablaron los académicos expertos en didáctica no parametral, para dar paso a una articulación de sentido con la educación ambiental.

El horizonte teórico de este artículo está conformado por algunos planteamientos de la educación ambiental y de la didáctica no parametral, los cuales son necesarios para realizar el análisis de información y la dilucidación de la discusión académica que se presenta al final y que se refiere a la construcción de *sentido de la didáctica no parametral* para la educación ambiental, como categoría articuladora, ya que en el reconocimiento y la re-de-construcción de sentido, el protagonista es el sujeto con su sentir, con su carga afectiva y emotiva, que en relación con su realidad lo moviliza en la enseñanza-aprendizaje y en la construcción de conocimiento.

El método utilizado para desarrollar la investigación es el hermenéutico ya que lo que se busca es la interpretación, comprensión y construcción de sentido de la didáctica no parametral frente a la educación ambiental; para lo cual el trabajo se presenta de forma cíclica en los tres momentos que Gadamer (1984) propone en su círculo hermenéutico: entender el significado textual, interpretar el significado intertextual y finalmente comprender y dar sentido contextual. El diseño de la investigación es narrativo

de tópicos, ya que está centrado en las perspectivas de didáctica no parametral de algunos teóricos e investigadores en didáctica no parametral y su relación con categorías de conocimiento como la ética, la política, la estética, la ciencia, la tecnología, el desarrollo, la economía, la sociedad y la cultura.

No es sencillo integrar los conceptos de teóricos como Hugo Zemelman con las exigencias prácticas que propone Estela Quintar, o las acciones de vida que sugiere Germán Guarín y las miradas pedagógicas de Alejandra Zemelman; pero sí hay una confluencia, una necesidad urgente de acción, donde la didactobiografía, los círculos de reflexión y sus resonancias entregan alternativas de humanidad para la educación ambiental.

Justificación

La pedagogía se hace antropología. Esa conquista no se iguala al crecimiento espontáneo de los animales: se implica en la ambigüedad de la condición humana, se complica en las contradicciones de la aventura histórica, se explica, o mejor dicho, intenta explicarse en la continua recreación de un mundo que, al mismo tiempo, obstaculiza y provoca el esfuerzo de la superación liberadora de la conciencia humana.

Paulo Freire

Las relaciones sociales presentes en la educación intentan producir un tipo de formación donde el sujeto construya autónomamente representaciones e imágenes del mundo, de sí mismo, e identificaciones de clase social, que son ingredientes para determinar su posición ocupacional; en este sentido la educación proporciona los recursos y medios para la producción de autoconceptos, identificaciones sociales y profesionales

acordes con los requisitos de la división social del trabajo.

De tal forma, siendo conscientes de esta realidad, es necesario propender por un pensamiento crítico donde sea posible comenzar a hacer una historia distinta del presente, es decir, de aquellos discursos y prácticas que han dado forma a nuestro pensamiento frente a lo ambiental, para que aquello que aún no ha sido pensado o imaginado pueda llegar a existir, y el campo de la educación ambiental pueda ser repensado desde un horizonte crítico, apuntando a la transformación de los imaginarios que se han creado desde discursos que no corresponden con nuestras verdaderas necesidades.

El sistema educativo es, sin duda, uno de los medios más relevantes para que se pueda dar la formación ambiental, ya que lo que se espera es que en este proceso de enseñanza aprendizaje se genere la conciencia necesaria para fomentar el respeto a las diferentes formas de vida y por tanto a los sistemas sociales y naturales; por lo anterior, se hace necesario, entre muchos aspectos, revisar la didáctica con la cual se está enseñando lo ambiental, para de esta forma poder pensar en otra perspectiva de trabajo como lo es la didáctica no parametral.

La didáctica no parametral invita a reflexionar permanentemente en la acción educativa, a problematizar lo aparentemente normal, a mirar lo que no todo el mundo ve, y teorizar lo no pensado, por lo anterior, se considera interesante poder dar un vistazo a este método para pensar desde allí la didáctica de la educación ambiental.

Es de tener en cuenta también, que la realidad ambiental de Colombia no es mejor a la del continente o si se quiere del mundo, hay desaparición de especies, contaminación de ríos, insuficiencia no de normas sino de acciones por parte de las autoridades para controlar el tráfico de fauna y flora, la poca formación en los colegios y universidades sobre educación



ambiental, la no búsqueda sistemática de energías alternas y los permisos para construcciones o ubicación de empresas sin reunir las mínimas normas ambientales, esta irresponsabilidad se debe en parte a la falta de formación frente a lo ambiental, una educación que propenda por la defensa y el respeto hacia el medio ambiente.

Es de resaltar que lo ambiental como temática y como problema de conocimiento y praxis necesita de unas miradas acordes con la complejidad que éste representa, muchas veces se ha planteado que la realidad es una sola y que no es posible su comprensión sin análisis holísticos, pero en los sistemas educativos el conocimiento se especializa cada vez más, lo que hace que estas miradas sean miopes; hoy con el reto que presenta la problemática ambiental, se hace necesario que éste sea pensado desde la inter y transdisciplinariedad, teniendo en cuenta que esta es una de las premisas que se proponen en la didáctica no parametral resulta interesante poder realizar este análisis desde esta propuesta, donde se tienen en cuenta diferentes frentes de pensamiento y acción.

Contornos del Problema

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

Michel Foucault

Esta investigación parte de reconocer que existe una problemática en la didáctica de la educación ambiental referida a una reducción de su campo matizada por perspectivas instrumentales; lo anterior se debe a que hasta el momento hay un predominio de la enseñanza de lo medioambiental como un saber compartimentado desde una visión que ha sido lineal y que por tanto no corresponde

con la complejidad de lo ambiental. En especial el problema se centra en que la educación ambiental ha sido concebida como medio para el desarrollo sostenible³ y que ha sido un campo predominante a la hora de enseñar lo ambiental.

Mientras el desarrollo sostenible se encuentra parcelado en las dimensiones humana, económica, ambiental y tecnológica, y que además privilegia el crecimiento económico como garante del desarrollo, la educación ambiental propende por la comprensión del ser humano como sujeto integral del ambiente, al igual que todos los procesos sociales, que incluyen lo económico y lo tecnológico, resulta de vital importancia que los académicos realicen el llamado de atención para que estas visiones fragmentadas de la realidad sean superadas definitivamente. Así como lo plantea Boaventura de Sousa (1998, p. 47), se observa,

“una contradicción creciente entre el ecosistema del planeta Tierra, que es finito, y la acumulación de capital, que tiende a ser infinita. Por otra parte la utopía ecológica, es utópica porque su realización presupone la transformación global, no solo de los modos de producción sino también del conocimiento científico, de los modos de vida, de las formas de

3 Es la educación, sin duda, el medio más relevante gracias al cual todo individuo en una sociedad puede acceder a los discursos, por lo cual afirma Foucault (1999, p. 45) que, “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”. La educación se ha convertido en el medio que asegura la distribución de los sujetos que hablan en diferentes tipos de discursos y también para la adecuación de discursos a cierto tipo de sujetos, de esta forma el sistema educativo se convierte en una ritualización del habla para los sujetos que se expresan desde los discursos, es decir, se da una adecuación del discurso con sus saberes y poderes; y como es sabido el desarrollo sostenible se concibe como un discurso que es preciso develar en el campo educativo, más que simplemente transmitirlo como verdad revelada.

sociabilidad y de los universos simbólicos y, presupone, sobre todo, una nueva relación paradigmática con la naturaleza que sustituya a la relación paradigmática moderna”.

Pero esta observación que hacen algunos pensadores muchas veces no es tenida en cuenta en el ámbito de la educación ambiental y se plantea que esta “no ha sido más que un campo específico de las ciencias de la educación que se dedica, en primera instancia, a una enseñanza y unas prácticas ecológicas y, en segunda instancia, a transformar la actitud del hombre frente a la naturaleza, conservando la escisión entre la naturaleza y la cultura” (Noguera, 2004, p. 74). No puede darse un pensamiento ambiental cimentado en la dicotomía sujeto-objeto⁴, donde el primero es dominante, mientras el segundo es el dominado y explotado, donde la sociedad está por encima de la naturaleza y, para el caso de la enseñanza del desarrollo sostenible la naturaleza se convierte en recurso o en capital, de tal forma que lo que se plantea es una sostenibilidad del capitalismo y no de la vida en sí misma.

“La problemática ambiental aparece como una crítica de una racionalidad económica prevaleciente y a los estilos de desarrollo dominantes; de esta forma implica el cuestionamiento del conocimiento que se ha venido produciendo y legitimando en este proceso histórico” (Leff, 1994, p. 14). En relación con lo anterior el desarrollo sostenible hace parte del imaginario cartesiano de la modernidad que pretende el dominio y explotación de los recursos, aunque poco a poco se ha ido demostrando su debili-

dad y contradicción, ya que “el desarrollo tiene que ver con la tarea ilimitada de la razón tecnocientífica de desenvolverse a sí misma (ciencia y tecnología sin límites) y la sostenibilidad tiene que ver con los límites ecosociales, lo que hace que todo intento de desarrollo sostenible fracase porque el desarrollo predomina sobre la posibilidad de ser sostenible” (Noguera, 2004, p. 78); el sujeto se ha mostrado débil ante el mundo, porque renunció a la naturaleza para poder someterla y explotarla a su antojo.

La didáctica en la educación ambiental se ha regido por lógicas de contenido, de objeto y de método⁵, por lógicas de enseñanza y de aprendizaje tradicionales. No existe una didáctica por lógicas de formación y conciencia histórica sobre lo ambiental, de ahí la novedad pedagógica, científica y formativa de la investigación.

Pensar en la amplitud del campo didáctico connota una recuperación de la voz del maestro desde su conciencia histórica, social y política, una recuperación de su carácter de sujeto de pensamiento crítico e innovador, por tal razón, es necesario analizar los esfuerzos que actualmente hacen algunos académicos de la educación desde una didáctica no parametral para dar una nueva comprensión de la relación del ser humano con su entorno físico-natural y simbólico-social que es precisamente a lo que hace referencia el medio ambiente que no compone solamente de la naturaleza sino que lo social también hace parte y se hace necesario trabajarlo en la educación ambiental.

4 La separación entre sujeto-objeto ha estado presente en la historia del pensamiento científico y lo ambiental también se encuentra atravesado por esta premisa ya que se ha considerado por muchos años que el medio ambiente se refiere a la naturaleza o lo físico y lo social se ha descartado, aunque es de reconocer que en los últimos años la presencia de lo social se ha presentado con cierta fuerza en las discusiones e investigaciones de educación ambiental.

5 La enseñanza de lo ambiental se ha discutido, pero no ampliamente y se ha llegado a concluir que uno de los grandes problemas tiene que ver con que se enseña como una materia mas donde se transmiten unos conocimiento sobre lo que es el medio ambiente y muchas veces se desconoce que éste conocimiento debe ser transversal en los curriculum de los diferentes programas para que así se pueda garantizar de alguna manera la formación ambiental, donde este haga parte del mundo de la vida de cada persona y no solamente en el mundo educativo.



“El saber ambiental se va configurando desde su externalidad y negatividad, como un nuevo campo epistémico en el que se desarrollan las bases conceptuales y metodológicas para abordar un análisis integrado de la realidad compleja en la que se articulan procesos de diferentes órdenes de materialidad (físico, biológico, social). (Leff, 1994, p. 21); por esta razón se reconoce, entonces, la necesidad de trabajar la enseñanza y la toma de conciencia sobre lo ambiental desde una perspectiva de la didáctica no parametral, de tal manera que el cuestionamiento movilizador del problema propuesto para analizar es el siguiente interrogante: **¿Qué perspectivas de didáctica para la educación ambiental se pueden derivar del discurso de teóricos e investigadores en didáctica no parametral?**, el cual se analiza desde las siguientes categorías: política, ética, científica, tecnológica, estética, económica y cultural.

Para dar respuesta a la anterior pregunta de investigación se planteó un **objetivo general** referido a: Interpretar en el discurso de teóricos e investigadores de la didáctica no parametral las posibilidades de repensar la enseñanza de la educación ambiental en los tiempos y espacios escolares y sociales. Para lo cual se plantearon como **objetivos específicos**: Reconocer elementos potenciadores de la didáctica no parametral en la enseñanza de la educación ambiental; Repensar la educación ambiental desde otra perspectiva didáctica diferente a las tradicionales; Identificar aspectos de la educación ambiental existentes, que se pueden resemantizar con la didáctica no parametral.

Construcción conceptual

Las desigualdades entre zonas, pueblos y personas, la tecnocracia gobernante, la simplicidad de pensamiento y la potencia consecuente de destrucción atentan contra la identidad terrenal. Por fortuna, cada nueva corriente de

destrucción viene acompañada de una contracorriente humana. Morin, 2001.

El horizonte teórico de esta investigación tiene dos componentes que sirven de base para la concreción del objetivo propuesto. El primero está referido a la educación ambiental y el segundo a la didáctica no parametral en su perspectiva crítica.

Para empezar, la educación tiene como misión fundamental formar al individuo dentro de ciertos roles sociales; pero cuando se aborda lo ambiental, la responsabilidad parece ser más amplia, pero, a veces, menos practicada. Lo cierto es que el cuidado del medio ambiente es premisa fundamental, es decir, el papel de un buen acto educativo es formar o guiar al sujeto para una convivencia con y en el medio ambiente. Para lo anterior se recomienda que se apliquen criterios de interdisciplinariedad, interculturalidad y educación en valores, y una propuesta que integre al hombre con el ambiente y que a partir de allí se dé la construcción de conocimiento sobre lo ambiental, tal como lo plantea Maturana (1998, p. 221), “el conocimiento del mundo que vivimos es condición necesaria para el actuar responsablemente en él al participar en su construcción cotidiana”, resulta pertinente entonces, que ese conocimiento sobre lo ambiental sea para generar conciencia y acciones que propendan por las soluciones a la problemática ambiental y no solo para llenar las bibliotecas de libros y tesis sobre medio ambiente.

Se pretende una educación ambiental que tenga como meta “formar una población mundial consciente y preocupada por el medio ambiente y con los problemas asociados, y que tenga conocimiento, aptitud, actitud, motivación y compromiso para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas existentes y para prevenir nuevos”(Carta de Belgrado, 1975). Una población que

sea consciente de que sus acciones tienen repercusión en el medio, que comprenda los problemas con un conocimiento básico y que tenga responsabilidad crítica para resolver los problemas con aptitudes y actitudes. Se tiene entonces que la educación ambiental debe ser “una educación para el cambio de actitudes con respecto al entorno en el cual se desenvuelven los individuos y las colectividades, para la construcción de una escala de valores que incluya la tolerancia, el respeto por la diferencia, la convivencia pacífica y la participación, entre otros valores democráticos. Por consiguiente, implica una formación en la responsabilidad, íntimamente ligada a la ética ciudadana” (Política de educación ambiental nacional, 2002). El cambio de actitudes implica en primera instancia conciencia y ésta a su vez se debe dar con el conocimiento. Es por esto que resulta de gran importancia el tema de la educación ambiental pues es en este espacio donde se pueden dar visiones de mundo con sus problemáticas ambientales. Tal como lo planteara el maestro Zuleta (1995), “que la crisis de la educación es más aguda mientras más industrializada sea la sociedad, hay mayor deshumanización”. Por lo tanto, es primordial conocer las formas de actuación, de movilización y de organización humana que promueve una política de educación ambiental.

“Lo ambiental constituye una de las grandes preocupaciones sociales, pero que tampoco se han resuelto de la mejor manera, como muchas de las vicisitudes humanas, aunque en este campo, no hay demasiadas alternativas, puesto que cada violación o alteración de lo biológico tendrá consecuencias sobre todas las especies e incluso sobre el universo cual sistema es” (González, 2009, p. 114). La temática ambiental se ha convertido en ese nuevo paradigma que como lo expresa Capra (2000, p. 28) “podría denominarse una visión holística del mundo, ya que lo ve como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes”. Si

precisamente desde el pensamiento ambiental se plantea esta articulación, pues ésta debe ser tomada en cuenta en la educación ambiental, ya que es aquí donde se configuran las visiones de mundo de los estudiantes, de tal forma que para ellos la complejidad y sistematicidad de la realidad sea entendida como tal.

Con la educación ambiental se pretende entender el ambiente como el conjunto global de elementos y factores físico-naturales y simbólico-sociales que albergan la esencia de la actividad humana y todas las especies, y reconocer que el ambiente enmarca todo cuanto existe y determina las relaciones que en su interior se producen, como requisito para intentar cualquier comprensión de las leyes que mantienen el equilibrio de la naturaleza y el universo; “mientras que el viejo paradigma se basa en valores antropocéntricos (centrados en el hombre), la ecología profunda tiene sus bases en valores ecocéntricos (centrados en la tierra). Es una visión del mundo que reconoce el valor inherente de la vida no humana” (Capra, 2000, p. 32). Estos cambios deben ser tomados en cuenta y asumidos en el espacio de la pedagogía y la didáctica ambiental, pues implican una transformación de fondo que no puede pasar desapercibida.

En el marco de la relación entre la educación ambiental y el desarrollo sostenible, este último se ha abordado con mayor fuerza desde 1987, a partir de la divulgación del informe Brundtland de la Comisión Mundial de Medio Ambiente y del Desarrollo, titulado “Nuestro Futuro Común”, donde se entiende por desarrollo sostenible “satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Informe Brundtland, 1987). Frente al desarrollo sostenible existe un consenso mundial relacionado con los siguientes puntos: a) los problemas son globales y trascienden las fronteras nacionales; b) el ser humano debe ser destinatario del desarrollo; c) los problemas están interrelacionados y son interdependientes;



d) el desarrollo económico no garantiza el humano; e) los obstáculos del desarrollo humano y medioambiental no radican en la escasez de recursos, sino en la voluntad política de los países y del sistema internacional; f) la solidaridad y la cooperación internacionales son indispensables para promover el desarrollo humano y proteger la naturaleza a escala mundial.

El desarrollo sostenible implica procesos de crecimiento global simultáneo en diversas dimensiones, como la económica, humana, ambiental y tecnológica. En estas dimensiones se debe dar el equilibrio en cuatro objetivos fundamentales, a saber: a) equidad social, b) crecimiento económico, c) ecoeficiencia, y d) responsabilidad institucional.

El informe replanteó la polarización entre crecimiento económico y medio ambiente, pues incluyó esta variable y el desarrollo social en el desarrollo sostenible, es decir, pasó de ser un asunto meramente ecológico a uno con dimensión económica y social; como bien lo plantea el profesor Quijano (2002, p. 99) “el desarrollo sostenible emerge postulando la biológico como hecho social significativo, en medio de la intensa problematización acerca de la continuidad de los paisajes biofísicos y culturales; es decir, situando en el debate las dificultades que enfrenta el mundo contemporáneo en términos de supervivencia global, proceso que deja ver múltiples producto de políticas y estrategias de desarrollo económico”.

Alrededor del discurso del desarrollo sostenible se han generado otros que plantean análisis críticos como es el caso del discurso culturalista y el ecosocialista (Escobar, 1999); el primero hace énfasis en la cultura y pone en tela de juicio la de occidente, pues considera que en ella está el origen de la crisis ambiental actual. Esta perspectiva plantea la desaparición de la naturaleza como consecuencia inevitable del desarrollo de la sociedad industrializada, es decir, habla de una desaparición simbólica de la naturaleza.

El discurso ecosocialista hace énfasis en la capitalización de la naturaleza y divide el discurso en moderno y pos-moderno. En el primero, la fuerza de trabajo y la naturaleza son condiciones de producción y también mercancías ficticias, y en la segunda, se considera la naturaleza ya no como una condición externa de explotación sino como fuente de valor en sí misma, es otra manera de capitalizar la naturaleza, mediada por el dinero y por el valor, opera a nivel de las representaciones y se constituye como conquista semiótica de la naturaleza. “Desde la perspectiva ecosocialista, para resumir, el discurso liberal del desarrollo sostenible no pretende la sustentabilidad de la naturaleza sino la del capital; desde la culturalista, lo que está en juego es la sustentabilidad de la cultura occidental” (Escobar, 1999, p. 89). Este tipo de análisis no pueden ser desconocidos por la educación ambiental y por esta razón se considera que la didáctica no parametral puede ser una muy buena opción para abordar estas temáticas, ya que esta propuesta busca entre sus propósitos develar los discursos de opresión que se encuentran ocultos en aquellos que trabajamos diariamente, muchas veces sin una verdadera comprensión de ellos.

Una didáctica no parametral para la educación ambiental parte de reconocer que el conocimiento y la enseñanza de lo ambiental debe poner al frente la relación del sujeto concreto con su existencia, es decir, con la vida, que no es exclusiva del ser humano. Se trata, entonces, en términos de una didáctica formativa o no parametral, de “generar conciencia en el darse cuenta y dar cuenta de las redes de relaciones de representaciones, símbolos y sentidos que están detrás de lo que se vive cotidianamente como natural y no como redes de significaciones y codificaciones históricamente construidas y, por lo tanto, históricamente posibles de ser deconstruidas y transformadoramente reconstruidas” (Quintar, 2005). Lo que conocemos como conocimiento ambiental

es, sin duda, una construcción social que como tal tiene una carga simbólica, que es necesario que sea pensada desde los procesos didácticos de enseñanza y reconstruida en el aula.

La didáctica no parametral y la pedagogía de la potenciación⁶ se entrelazan y fundamentan desde la epistemología de la conciencia histórica, pensada y divulgada por el Dr. Hugo Zemelman Merino, donde lo epistemológico se aleja de la lógica del positivismo que ve a la epistemología como el campo de conocimiento encargada de estudiar la estructura y fundamentación de las ciencias, para centrarse en el proceso de complejización del conocimiento, donde el sujeto se resignifica en su ser y en su contexto en relación con la realidad y sus condiciones de existencia; la epistemología de la conciencia histórica implica un movimiento constante de los sucesivos actos de conciencia en niveles de abstracción cada vez mayores.

De otra parte, la mirada de la didáctica no parametral reconoce aquellos actos enseñantes que se salen de las canónicas, de lo impuesto, que como se sabe no producen hombres de pensamiento libres sino hombres de pensamiento constreñido o pensamiento apto para continuar con las lógicas en que nos hemos venido comprendiendo y devastando; la didáctica en esta perspectiva plantea que se debe “enseñar a los alumnos a enjuiciar moralmente los contenidos de aprendizaje –así como los procesos de comunicación sobre los que se establecen los procesos de enseñanza y aprendizaje– resulta fundamental para despertar en ellos una actitud afectiva de rechazo hacia las instituciones de injusticia, que es la base

del pensamiento crítico-social” (Gimeno, 2009, p. 129).

La didáctica no parametral se planta sobre preguntas inquietantes, interrogantes que no siempre nos hacemos: “¿cuáles son las causas de que la racionalidad técnica perviva a pesar del reconocimiento de la necesidad de promover una racionalidad práctica y una acción emancipadora? ¿Por qué las teorías críticas se enseñan acríticamente y muchas veces dogmáticamente? ¿Qué, por qué y para qué enseñamos los enseñantes?” (Quintar, 2006, p. 21) En tales circunstancias abordar un pensamiento abierto exige una didáctica abierta, que no se ciña a parámetros, que se desparametralice para que el acto del enseñante, tan auténtico o tan demeritado, siga produciendo sujetos que potencien su pensamiento.

Los interrogantes entregados por la profesora Quintar se pueden trasladar a la educación ambiental, puesto que se lleva a las aulas bastante información ambiental, pero acríticamente o cuando se intenta, no siempre se logra, superar la opinión o la descripción de la realidad.

Por todo lo anterior es necesario entender la didáctica como una “disciplina estrechamente relacionada con los proyectos sociales y educativos, que tiene carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad” (Camilloni, 2007, p. 57). Es el campo encargado de estudiar los diversos componentes, humanos y materiales, que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de establecer sus funciones e interrelaciones, y dinamizar el acto docente-discente. En este orden de ideas se entrevé que la tarea de la didáctica es enorme, es decir, no puede quedarse en la pura definición, debe, pues, virar a la acción, en una necesidad de praxis, ya que, “asumir la didáctica desde un enfoque crítico significa posicionarse social, política, ética e históricamente en el mundo educativo, con disposición

6 Este término es acuñado por el Dr. Hugo Zemelman y consiste en resaltar que cada persona puede potenciar sus habilidades y conocimiento si tiene conciencia histórica, es decir, si se encuentra ubicado en su tiempo y espacio y se relaciona de forma tanto racional como emocional con el participando en su construcción y deconstrucción permanente.



para reflexionar y problematizar el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la cultura escolar, tratando de empoderar y reconocer en los agentes del proceso educativo, sujetos capaces de construirse a sí mismos y de (de)construir su entorno social (Jiménez y Rendón, 2014).

Método

El análisis de la información se hizo bajo el método hermenéutico que busca interpretar en el discurso de teóricos e investigadores de la didáctica no parametral las posibilidades de repensar la enseñanza de la educación ambiental en los ambientes escolares y sociales. Implica una mirada desde la perspectiva epistemológica que brinda la hermenéutica ya que el trabajo tuvo su base en la interpretación de las entrevistas y de los textos publicados por los expertos que hicieron parte de la unidad de trabajo con el fin de dar sentido a la didáctica no parametral en el contexto de la educación ambiental.

La investigación tiene como fuente principal a los teóricos e investigadores de la didáctica no parametral, el Dr. Hugo Zemelman – Instituto de Pensamiento y Cultura en Latinoamérica – IPECAL – México; Dra. Estela Quintar – Instituto de Pensamiento y Cultura en Latinoamérica – IPECAL – México; Dr. Germán Guarín – Universidad de Manizales – Colombia; y la Dra. Alejandra Zemelman – Fundación Tiempos Nuevos – Chile; de quienes se tuvo en cuenta la versión de sus entrevistas y de los textos publicados por ellos en estas temáticas, para realizar la interpretación de su discurso y así dar paso a una interpretación del sentido de la didáctica no parametral para la educación ambiental.

El **diseño de investigación es narrativo de tópicos**, ya que gira en torno a las perspectivas de didáctica no parametral de algunos teóricos e investigadores, donde a partir de sus experiencias en esta temática narraron la forma como la didác-

tica no parametral da unas perspectivas de trabajo para la educación ambiental.

La técnica que se trabajó fue la entrevista focal, que consiste en la conversación, donde las personas que intervinieron (entrevistado y entrevistador) dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional. “Toda entrevista es un proceso dinámico multifuncional atravesado por el contexto social de una vida compleja y abierta continuamente a las transformaciones” (Sierra, 1998, p. 283).

La interpretación se centró en el relato de los expertos e investigadores en didáctica no parametral, viendo cómo estos sujetos dieron sentido a las temáticas mediante el relato de las mismas. La narrativa tiene un potencial para representar la experiencia vivida en la vida social educativa, se trata precisamente de reivindicar la dimensión de la experiencia personal; se trata de hacer emerger la materialidad dinámica de la palabra del sujeto como constituyente de su vivencia, memoria y olvido, ya que en el diseño narrativo se va cediendo la voz a los verdaderos protagonistas. La subjetividad es condición necesaria del conocimiento social y en el diálogo de subjetividades que se dan en la narrativa prima la construcción de comprensión de sentido. Para que se dé esta comprensión de sentido el trabajo tuvo una estructura polifónica ya que contó con la narrativa de varios sujetos.

La hermenéutica como es sabido incluye la interpretación y la comprensión de sentido, para lo cual partimos por afirmar que la comprensión en las ciencias sociales es histórica, un texto sólo se vislumbra cuando se percibe en su contexto; la lectura implica la participación de ese sentido pasado en uno presente, sin ser necesaria la congenialidad para reconocer lo verdaderamente significativo, es decir, el sentido originario de la tradición.

Se pretendió entonces, en este trabajo la comprensión de sentido de la didáctica

formativa en la educación ambiental y para tal efecto se tuvieron en cuenta algunas condiciones como:

- Concebir el discurso desde la universalidad de su orientación, despojándolo del carácter momentáneo del acontecimiento, de la estrechez de los límites vividos por el autor, de su referencia ostensiva, y de los límites del cara a cara.
- La relación de la didáctica no parametral con un valor determinado y que pueda ser expresado en el lenguaje.
- La conciencia histórica, referida a la ubicación en el contexto del autor del texto o del sujeto con el cual se interactúa, para compartir y entender sus referentes simbólicos.

Elucidando las discusiones

“La verdadera respuesta a la crisis ecológica sólo podrá hacerse a escala planetaria y a condición de que se realice una auténtica revolución política, social y cultural que reoriente los objetivos de la producción de los bienes materiales e inmateriales.

Guattari (1990)

Para las sociedades actuales la educación sigue teniendo un elevado prestigio. Parece insólito que la educación siga teniendo tanto poder, pese a las voces que se levantan en su contra. En algunos círculos se dice que hoy se educa para someter, para que el Estado imponga sus lógicas; en otros ambientes menos pesimistas, se argumenta que se educa para liberar, para permitir que el sujeto supere los mitos religiosos o culturales; Ahora en los círculos más prudentes se indica que se educa para la superación, para la ascensión del individuo; en este mismo orden, podríamos seguir explorando conceptos para ampliar la mirada sobre la misión de la educación. Cabe, entonces, preguntarse ¿qué sucede con

la educación ambiental? Sabemos de bastantes escrituras al respecto, algunos esgrimen fórmulas salvadoras, otros no tan seguidores de los mesianismos aconsejan modificar el currículum y hay quienes contundentemente apuestan que el problema radica en la didáctica.

Esta mirada de la didáctica de la educación ambiental desde la perspectiva de la didáctica no parametral no va contra nadie, ni acusa a nadie, es el nacimiento de unas opciones donde el sujeto esté presente y no ausente como en la mayoría de procesos académicos, políticos, económicos y culturales que hoy se proponen desde el poder.

El medio ambiente en el que vivimos nos presenta retos que modifican nuestras formas de vida y de comprensión, así acaeció en la historia y así viene siendo en lo que hoy se quiere denominar por posthistoria o si se profundiza, fin de la historia al estilo de Fukuyama. “La preocupación por lo ambiental debe estar en constante vibración en un trayecto-deyecto-proyecto, donde el preguntar se deslice instigado por las prácticas filosóficas que demande una constante re-visión, en un evidenciar los usos tecnológicos y las re-percusiones ambientales de los dispositivos tecnológicos, rescatando que cualquier acción genera una reacción y en el plano ambiental no podemos darnos el lujo de continuar en la pedagogía ensayo-error sin prever las consecuencias” (González, 2009, p. 119), sabemos que el medio ambiente es todo y a veces pareciera ser nada, las multitudes hablan de él, pero en las acciones lo niegan. Si en el tránsito por la educación el medioambiente ha sido tema de preocupación ¿dónde queda el discurso?, ¿cuál es la tarea de la pedagogía y la didáctica?, sabiéndose que esta problemática exige soluciones globales, pero como tantas veces se ha dicho sin abandonar lo local.

Los retos estarían relacionados con la resolución de problemáticas medio ambientales y esta “cuestión ha plan-



teado la necesidad de un pensamiento holístico y sistémico, capaz de percibir las interrelaciones entre los diferentes procesos que inciden y caracterizan a su campo problemático” (Leff, 1994, p. 24) y por esta razón se plantea una necesidad de conciencia en un respeto por el medio ambiente. De allí que diferentes instancias o campos de conocimiento han puesto su mirada en el abordaje del conocimiento de lo ambiental, pero no han logrado resolver las deficiencias. De igual forma Capra plantea que “cuanto más estudiamos los principales problemas de nuestro tiempo, más nos percatamos de que no pueden ser entendidos aisladamente. Se trata de problemas sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes” (2000, p. 25), este es uno de los retos que tiene la educación ambiental, y es precisamente la comprensión y asimilación de la integralidad del medio ambiente.

A la educación como institución cultural se le entregó la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje de lo que el hombre ha construido con sus formas de saber, como la filosofía, las artes, la ciencia y por supuesto lo medio ambiental, responsabilidad que se le impuso en las últimas décadas con el inconveniente de no ser un campo de conocimiento tradicional o que pueda ser abordado linealmente. La educación también ha tenido que replantearse diversos aspectos de sus lógicas de trabajo y contenido ya que la temática ambiental así lo amerita. Exige miradas holísticas, transdisciplinarias y de apertura, y en ese campo específico entra la didáctica a cumplir su misión que no puede ser delegada o transferida a otras disciplinas.

Siendo lo ambiental un aspecto fundamental-vital para la vida humana, se plantea que la educación desde los campos pedagógico y didáctico debe pensar y reconstruir permanentemente los aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del medio ambiente, ya que para el caso de la didáctica de la educación ambiental se observa que, en

su mayoría, ésta se encuentra limitada por lógicas de contenido, aspecto que los docentes no siempre logramos desenmascarar y sin ser un propósito contribuimos con los modelos didácticos lineales a sólo transmitir contenidos, olvidándonos del sujeto, del ser afectado por sí, por el entorno y por los otros, en una alteridad revertida; ahí exactamente es donde la didáctica no parametral sienta sus bases, en el hombre que en su escisión no ha logrado concretar su proyecto de vida humano y social.

Adela Cortina (1999, p. 23) en su texto *Ciudadanos del mundo*, desde una mirada ética y con la intención de elaborar una teoría de la ciudadanía, deduce que desde la mirada por el otro, es necesario reconocer qué busca la universidad o qué pretende la universidad; piensa en una revolución cultural: “El sistema político y el económico están, pues, dependiendo de una revolución cultural, que asegure la civilidad, la disponibilidad de los ciudadanos a comprometerse en la cosa pública”. Quizás en esa revolución que propone cabe la didáctica no parametral, en un camino a la civilidad, a la responsabilidad por lo público que en muchas ocasiones se quiere desprender del quehacer docente, y entonces el proceso de enseñanza de la didáctica sucumbe, porque las personas no parecieran ser las importantes sino los contenidos, ¿si la didáctica en educación ambiental es eficiente, por qué hay transgresión? Esta pregunta cabe para todas las disciplinas, lo que pasa es que en lo ambiental no se pueden dar tantas concesiones.

No sólo muere el medio ambiente, los animales y todas las formas de vida, también mueren las propuestas, sus lógicas las aprisionan, pudiera ser, suposición en verificación, que las didácticas tradicionales como compartimentación del saber están entrando en crisis y ellas, en sus ocupaciones no han buscado alternativas, o las que han encontrado salidas a la crisis de lo ambiental-humano, no hacen lo suficiente para que los docentes acudan a ellas en esa urgencia de reconstituir la

educación ambiental y la forma como se comparten esos saberes, cuya práctica cotidiana no se compadece, primero con la teoría y segundo con la hecatombe que parece más cercana.

Es como si sus mismas propuestas perdieran credibilidad y entraran en deceso. Ahora no olvidemos que perder la credibilidad es uno de los riesgos que nadie, ni siquiera la educación, puede darse el lujo de hacer.

Ya va siendo tiempo de hacer una lista de las teorías que fenecieron y que algunas didácticas siguen conservando, como quien no sabe qué hacer con sus ruinas. En el mismo orden las didácticas requieren mirarse a sí mismas para conocer su estado y de lograr entrever las ruinas tienen dos opciones, la primera desaparecer, y la segunda, poco probable, la de revivir de sus propias cenizas como lo supo hacer el ave fénix.

Elementos potenciadores de la didáctica no parametral para la educación ambiental

La didáctica no parametral nace como una forma de leer la propuesta epistémica del presente potencial como discurso más amplio, más incluyente, planteada por el Dr. Hugo Zemelman, donde se da una relación de tránsito de un discurso epistémico a un discurso pedagógico. “La epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial se entrelaza y fundamenta en un pensamiento pedagógico y didáctico que tiene como finalidad promover una educación emancipadora” (Quintar, 2005, p. 2), toda propuesta teórica requiere en sus fundamentos de la fuerza que da una perspectiva epistemológica y esta es precisamente la unión que se da entre la didáctica no parametral y la epistemología de la conciencia histórica, articulación que puede resultar de gran interés para los procesos didácticos ambientales que requieren de un sujeto

con potencialidad de enseñanza y aprendizaje de lo ambiental.

Esta propuesta epistémica incorpora la idea de movimiento “en articulaciones constantes y permanentes de sucesivos actos de conciencia que permiten complejizar el conocimiento en niveles de abstracción cada vez mayores” (Quintar, 2005, p. 9); tanto en la realidad, ya sea ésta económica, política, educativa, ecológica, etc., con distinto ritmo, necesita distintas coordenadas de tiempo y espacio, es decir, se trata de recuperar la exigencia de que las cosas están en constante movimiento, que la realidad nunca está estabilizada ni cristalizada.

“Las actuaciones decisivas en materia ecológica no sólo son de naturaleza ética, sino que también hay imbricaciones políticas, económicas, culturales, estéticas, científicas, metafóricas y míticas entre otras” (González, 2009, p. 118). No se puede agotar la conceptualización de la realidad socio-histórica, económica y cultural, como un conjunto de invariantes o como un conjunto de estructuras que están dadas desde ya y para siempre, y que se pueden captar de acuerdo con el principio clasificatorio de identidad y de determinación, sino que están en cambio y esos que están en cambio obligan a repensar esa realidad desde la exigencia de sus múltiples y complejas dinámicas.

La idea de movimiento rompe con estos límites; ya los fenómenos no son sólo económicos, políticos o culturales, son todos a la vez, entonces expresan la multiplicidad de dinamismo que es muy complejo porque son ritmos diferentes de la realidad, la realidad no es el compartimiento es una articulación, “se busca estar en la vastedad de la realidad y no dejarse aplastar por los límites de lo que ya está producido; de ahí que se tenga que romper con las determinaciones histórico-culturales que nos conforman para rescatar el sujeto histórico como constructor y retador” (Zemelman, 2003, p. 13); en este campo la didáctica no parametral hace un



proceso de fortalecimiento en esa mirada ambiental.

El movimiento de la realidad supone movimiento del sujeto y esto es lo que plantea el problema de los parámetros, es probable que esos parámetros no nos dejen ver una didáctica adecuada para enseñar lo ambiental de tal manera que lo teórico y lo práctico sigan escindidos, al cabo que el entorno se deteriora.

Como es sabido, en el currículum se organizan las maneras, los contenidos, donde en la mayoría de casos el sujeto queda afuera, porque lo que se muestra son realidades siempre externas al sujeto, entonces lo que se pretende es la inclusión del movimiento del sujeto, que no es más que la recuperación de su propia capacidad de pensar, de su propia capacidad de ver, no en términos de códigos disciplinarios ya preestablecidos sino de mundos abiertos, “podríamos pues, estar enfrentando un quiebre que obliga a estar abiertos como nunca, en vez de optar, como ocurre, por una supeditación a los parámetros del poder; o bien del proyecto hegemónico” (Zemelman, 2005, p. 14); aquí la didáctica no parametral entraría a fortalecer estas sendas en el sujeto, buscando que sea capaz de usar esos códigos disciplinarios a partir de su capacidad de preguntar, de su capacidad de conjeturar y de construir.

Es ahí donde el individuo tiene que colocarse frente al conocimiento, no sumergirse en el conocimiento, sino ser capaz de usarlo, pero para poder usar el conocimiento necesita algo fundamental, y es la capacidad de recuperar su propia capacidad de discernimiento, su propia capacidad de pensar, de darle sentido a la relación con el conocimiento a partir de algo que le es externo, que va a surgir de su capacidad de ubicarse en un momento, es un sujeto que ambientalmente hablando se compromete en teoría y en práctica; si ello no sucede, entonces, el proceso didáctico ha fallado; se requiere además, “colocarse en el momento, requiere que el

sujeto construya su conocimiento desde las interrogantes que sepa formular desde el momento histórico en que está inserto” (Zemelman, 2005, p. 9), se hace necesario entonces, un sujeto que se entienda como parte del medio ambiente y que conozca sus temáticas y problemáticas para que esto le permita formular cuestionamientos que potencien su capacidad de pensar y proponer soluciones ambientales. El objetivo es entonces, hacer que los estudiantes aprendan a pensar su momento, un momento que no está cristalizado, pues el movimiento del presente es su potencialidad y también son los intereses sobre dinamismos.

Así las cosas, el hombre construye y la didáctica no parametral lo que le facilita es que el sujeto asuma la postura de constructo, esto supone desarrollar todas las fuerzas del sujeto, no solamente las del entendimiento, sino asumir una “postura epistemológica capaz de construir un conocimiento que devenga en la apropiación de lo necesario, de proyectarse en función de finalidades valóricas alternativas” (Zemelman, 2003, p. 12) donde incluya también su emocionalidad, su imaginación y la voluntad, es ahí donde se da la relación de la epistemología del presente potencial con la didáctica no parametral, el presente nunca está cerrado, siempre está abierto, que esté cerrado depende del sujeto, no hay ninguna ley ontológica que cierre el presente y mucho menos en la educación ambiental que ha reconocido la necesidad de actuar sobre un pasado que se escapa con mucha celeridad y del cual hoy podemos observar las consecuencias de sus errores por la falta de conciencia.

La didáctica no parametral “es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (Quintar, 2006, p. 41) impulsada por la pensadora Estela Quintar y por el Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina que da unas miradas a conceptualizaciones como: La

posibilidad de contextualizar a los sujetos que aprenden, ya que siempre se parte de la propia experiencia del sujeto para realizar una construcción social del conocimiento a partir de allí y de una participación real desde las prácticas y no sólo desde construcciones idealizadas; la formación de un pensamiento libre; la promoción de un pensamiento policausal; la realidad como una totalidad contradictoria; la reflexión constante de lo que se enseña y se aprende; el conocimiento científico como medio e instrumento para decodificar la realidad; el planteamiento permanente de la duda; el reconocimiento de la educación como práctica social intencional; la creatividad como medio para resolver lo cotidiano; el mundo y lo que en él hay de enriquecedor; nuestras pobreza lingüísticas para dar cuenta de la realidad; la potencia del lenguaje para convocar acontecimientos.

Lo anterior lo propone en su texto *La enseñanza como puente a la vida* (2006). Al adaptar estas premisas en la didáctica de la educación ambiental se puede concebir que en la posibilidad de contextualizar a los sujetos que aprenden, este se refiere a que el conocimiento de lo ambiental no puede estar limitado a un simple campo de conocimiento ya que el paisaje debe convertirse en dispositivo que genere la potenciación de la conciencia ambiental.

La construcción social del conocimiento y la participación real conlleva a un sujeto dispuesto a generar, a recrear y a no siempre esperar, un sujeto que se sienta parte de interpretación y comprensión de lo ambiental y por lo tanto que puede convertirse en constructor de su conocimiento.

La formación de un pensamiento libre y la realidad como totalidad contradictoria se insertan en la enseñanza de lo medio ambiental en el sentido que esta realidad debe ser pensada como sistémica y compleja y la libertad del pensamiento no se refiere a que cada quien piense lo que quiera sino que se deben dar las diferentes posibilidades de análisis que permitan

una reflexión constante del que enseña y aprende la temática ambiental.

El conocimiento científico hace parte de esta propuesta ya que la enseñanza no se puede basar solo en lo emocional o en la intuición; es necesario un contenido temático fuerte, pero para este caso, el de la educación ambiental, se hace pertinente un trabajo que sea en la medida de lo posible transdisciplinar, pues la problemática ambiental amerita miradas holísticas.

Leer el contexto educativo-ambiental significa no quedarse prisionero de parámetros que anticipan lo que el contexto es, que imponen significados a los términos, pero en función de un contexto que no corresponde con las verdaderas realidades, es decir, la educación ambiental se encuentra permeada por diferentes discursos que muchas veces no leen nuestro contexto sino que son apropiaciones de otras lecturas como es el caso del discurso del desarrollo sostenible el cual se considera en este trabajo como uno de los problemas de la educación ambiental, ya que ésta se ha centrado en muchos casos en la enseñanza que ofrece la mirada del informe Brundtland.

La educación ambiental debe propender por la configuración de un sujeto con identidad social hacia el medio ambiente y es precisamente desde la didáctica no parametral, en consonancia con la pedagogía de la potencia, donde se puede lograr este cometido, pues ésta última tiene como objetivo la recuperación del sujeto en su memoria, historia y olvido para trabajarlo en la configuración de dicha identidad.

La didáctica no parametral como crítica de la lógica de contenido y en su aspiración por recuperar la historicidad del sujeto, la conciencia histórica y la manera en que el sujeto se pone frente a las diferentes situaciones humanas, propone que, "es en la conciencia de la propia realidad en la que se pone de manifiesto el ser humano y su capacidad cognoscente, es en esa realidad en la que puede



re-significar sentidos y significados de lo construido históricamente como conocimiento científico y tecnológico universal y no viceversa" (Quintar, 2005, p. 11). En esta perspectiva el sujeto involucrado en la educación ambiental debe estar en capacidad de poner en cuestión los contenidos de dicho campo, para analizar críticamente los conocimientos que hacen parte de su explicación y comprensión del mundo medioambiental.

Posibilidades de repensar la educación ambiental en perspectiva de didáctica no parametral

Pensar en la amplitud del campo didáctico de la educación ambiental connota una recuperación de la voz del maestro y del estudiante desde una conciencia histórica, social y política, que se unifique en lo ambiental, una recuperación de su carácter de sujeto de pensamiento crítico e innovador. "El sentido que la enseñanza adquiere en esta propuesta es el de promover el deseo de saber en la conciencia de sí y del mundo para actuar en él autónoma-instrumentada y transformativamente, es decir, aprehender en la conciencia de nuestra propia existencia material des-naturalizando lo dado como natural" (Quintar, 2006, p. 45), ese deseo por el saber que se debe alimentar de la conciencia que se adquiere en el proceso educativo ambiental es una de las claves potenciadoras que en últimas permitirá otro tipo de lecturas de la realidad y problemática ambiental.

Esta propuesta didáctica se centra en moviéndose desde la palabra, la vivencia y la práctica para después acudir a la teoría, especificar la teoría como necesidad dentro del proceso y no iniciar en la teoría por imposición, por creerse que es la única manera de enseñar, así educar en lo ambiental es tratar de invertir el modo de enseñar, es partir un poco de la prác-

tica y de las vivencias que han generado visiones previas de mundo, para luego comprender la teoría.

La educación ambiental tiene que pasar por articulación de sentido, evadiendo la escisión tradicional del pensamiento de occidente, para que articule el sujeto y el objeto, la teoría y la práctica, es decir, que la educación ambiental en perspectiva no parametral debe romper las antinomias y pasar a las articulaciones y construcciones que amerita el pensar ambiental.

Frente a las lógicas de poder de las políticas de educación ambiental y sus formas de actuación, se requiere revisar las lógicas de razonamiento incorporadas a esas decisiones políticas y preguntarse por el sentido lógico de una política de educación ambiental. También es necesario establecer qué tipo de sujeto y qué consideraciones de realidad están creando las políticas de educación ambiental, desde el punto de vista ideológico.

La didáctica no parametral tiene como una de sus tareas fundamentales romper con el sistema de creencias positivo que todo lo clasifica y ordena por materias, por parámetros, para poder mirar la educación ambiental en términos de articulación compleja, donde lo político es ambiental también, porque una decisión política puede afectar la tierra, por ejemplo, el manejo del petróleo, del gas, de la basura, pero no como problema de los ecologistas, sino como problema del hombre y su tiempo que emerge en determinadas prácticas.

El aporte de la didáctica no parametral a la educación ambiental está en su desparametralización, para que lo ambiental no sea una materia, una asignatura o un tema, sino que debe estar en todo, debe ser transversal, en palabras de la profesora Patricia Noguera (2004), se trata de ambientalizar la educación.

La generación de conciencia histórica que busca la didáctica no parametral se puede traducir en una educación ambiental donde la gente realmente sea capaz de asimilar el daño ambiental en su propia

vida cotidiana y organizar sus actividades en función de ese riesgo del daño ambiental. Es preciso develar que detrás de la no conciencia histórica del daño ambiental están los intereses y si los intereses son discursos, son prácticas poderosísimas que le llegan a la gente todos los días a través de los medios de comunicación masiva, de la propaganda y de mil cosas. La función que cumple ahí la didáctica no parametral es incentivar a la persona a que vaya más allá del discurso, a que reconozca lo que está oculto, lo soterrado, es la incorporación del sujeto al discurso.

Lo que haría la didáctica no parametral en ese sentido simplemente es incorporar al sujeto, no imponerle un discurso ya armado, sino que éste sea capaz de construir el suyo, pero ¿qué significa discurso en este contexto?, significa reconocer posibilidades de realidad no unilateralmente, sino reconocerlas en toda la complejidad que tiene la realidad, que son sus múltiples dimensiones, las distintas opciones de construcción de realidad que existen.

Esto implica analizar con más detalle lo que significa leer el contexto, para ser capaz de resignificar los discursos, por eso es fundamental conocer el sentido y significado de las categorías centrales que estructuran algunos discursos, por ejemplo, ecología, equilibrio ecológico, daño ecológico, evidentemente tienen significaciones específicas, contextualizadas; es muy distinto el concepto huracán para una persona que nunca ha vivido los huracanes, es decir, el huracán es un parámetro, la diferencia está en cómo se vive, entonces, eso obliga a resignificarlo, lo mismo con pobreza, escolaridad, analfabetismo, marginalidad social.

Lo que articula todas estas situaciones es la historicidad. La historicidad del huracán, de la pobreza, de la deserción escolar, del analfabetismo, de la violencia, es una dimensión del contexto, pero no es un contexto aislado, ya que cada persona que interpreta tiene un mundo de significaciones demarcadas, precisamente por

el medio ambiente en el que vive, por las articulaciones de vida.

Conclusiones

Resulta casi ilusorio pretender que este artículo ha llegado a unas conclusiones, ya que la didáctica no parametral entrega posibilidades de apertura para una educación ambiental, es una propuesta didáctica que se está gestando; por lo tanto, no se han medido los logros de lo teórico, de lo práctico, dicho por sus gestores, se deduce que hay un camino amplio en construcción, es una apuesta al optimismo sin ingenuidades, pero sustentada en teorías que, cualquiera sea la circunstancia, indaga por el sujeto; pretende entonces, visibilizar aquello que subyace en los discursos teóricos. Varias posibilidades para la educación ambiental se desprenden del grueso de esta investigación.

- Se observa, de acuerdo con las indagaciones bibliográficas y las entrevistas realizadas que la didáctica no parametral como teoría y método resulta ser una valiosa herramienta en la enseñanza de la educación ambiental, ya que presenta una perspectiva amplia de formación de sujetos con pensamiento crítico.
- La didáctica no parametral en la educación ambiental sería la encargada de la inclusión del movimiento del sujeto, que no es más que la recuperación de su propia capacidad de pensar, de su propia capacidad de ver, no en términos de códigos disciplinarios ya preestablecidos, sino que sea capaz de usar esos códigos disciplinarios.
- No es suficiente el exceso de teoría ambiental para resolver los problemas de esta índole en el aula de clase, sino que es necesaria la inclusión de las prácticas y experiencias locales, ya que los deterioros ambientales pueden variar de un lugar a otro en el mismo país, y esta razón nos lleva a concluir que la didáctica no parametral



puede ser una herramienta importante en este proceso por la metodología que utiliza donde el sujeto está presente desde su didactobiografía.

- Latinoamérica tiene un interesante camino en educación ambiental, lleva cerca de cuatro décadas avanzando en investigaciones sobre el tema, donde ha pasado por diferentes estadios, cuando se empezaron a dar los primeros avances no se consideraba a “la sociedad desde sus preocupaciones de conservación, y tardaron años en insertar a los seres humanos, a sus saberes y a sus opciones de vida como temas de interés de sus acciones, además de considerarlos como simples depredadores de la naturaleza” (Tréllez, 2006, p. 70); es de entenderse esta situación ya que hasta hace poco se consideraba que el medio ambiente era la naturaleza y no se tenía en cuenta la cultura como parte de lo ambiental.
- Al estar la didáctica no parametral sustentada en la epistemología del presente potencial y ésta en la conciencia histórica, en educación ambiental la conciencia estaría relacionada con poder asimilar el daño ambiental a la propia existencia y organizar la vida en función del riesgo del daño ambiental.
- Hay que reconocer las categorías de las tecnologías para leer las decisiones tecnológicas ¿Quién indaga por los diseños tecnológicos? Pregunta Zemelman. La respuesta no parece sencilla, puesto que desborda los intereses instrumentales.
- La didáctica no parametral, dentro de sus objetivos, pretende develar los discursos que se encuentran ocultos y configuran visiones de mundo en determinados contextos; para el caso que nos ocupa es importante ver cómo se encuentra que el discurso del desarrollo sostenible está determinado fundamentalmente por una perspectiva económica, dejando al margen

importantes elementos culturales, sociales, entre otros, de verdadero desarrollo sustentable; por lo tanto la didáctica no parametral permite formas de análisis y de sentir que incorporan al sujeto para que sea capaz de construir discursos que contribuyan a una adecuada formación crítica del sujeto en lo ambiental, donde pueda reconocer posibilidades de realidad sistemáticas y complejas, aislándose de aquellas visiones unilaterales.

- Con respecto a la escisión sujeto-objeto que se presenta en las prácticas educativas que han separado al sujeto de la realidad ambiental, a través del presente trabajo es posible evidenciar que el entorno y el sujeto hacen parte de una unidad, donde hay múltiples interdependencias y relaciones, donde éstas pueden ser trabajadas desde el aula a partir de esta propuesta.
- Se reconoció que las dimensiones trabajadas desde la didáctica no parametral (política, cultural y económica) deben entenderse como articuladas en lo ambiental y que el sujeto como tal emerge de la dimensión ambiental, donde es condicionado en su subjetividad por el paisaje al cual pertenece y que a su vez realimenta lo político, en una crítica epistémica y didáctica, donde siempre se exigirá desde qué lugar epistémico se está colocando para pensar la enseñanza. De lo anterior se deduce que la didáctica no parametral está en construcción y por lo tanto sus ámbitos, límites y horizontes aún no están claros, por ello en la medida que se investiga se puede teorizar, es una propuesta que se está constituyendo.
- La didáctica no parametral puede advertir sobre los peligros de una ideología ambiental, en donde existe una lógica de discurso del poder con carácter antropocéntrico, pretendiendo solucionar los problemas con miradas antropológicas, queriendo resarcir lo que el hombre mismo dañó.

- A través de la didáctica no parametral se pueden revisar las lógicas de razonamiento, el sentido lógico y las consideraciones de realidad incorporadas en la enseñanza de la educación ambiental, indagar por el sentido ético y político que de la tierra se tiene y desplazar o desplazarse al interés por el acontecimiento básico o primordial que es la vida.
- Para finalizar, la didáctica no parametral puede coadyuvar en la comprensión de lo ambiental, permitir la incorporación del conocimiento al ámbito emocional, y generar un cambio en la cosmovisión tradicional, unilateral y limitada de lo medioambiental.
- La didáctica no parametral tiene dispositivos importantes para reflexionar y actuar dentro de la educación ambiental. No es suficiente con saber teorías, es necesario dar cuenta de ellas dentro del sujeto. Este es uno de los grandes aportes de la didáctica no parametral que, el sujeto conmovido logre integrar su mundo teórico al práctico, es decir pasar de un conocimiento teórico a uno epistémico; permitir al sujeto un darse cuenta de la realidad para poder actuar o intervenir si es del caso, puesto que la problemática ambiental exige acciones políticas, éticas, estéticas, religiosas, económicas, científico-tecnológicas y, como no, educativas.

Bibliografía

Fuentes

- Bauman, Zygmunt. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bermúdez Guerrero, Olga María. (2003). *Cultura y Ambiente. La educación ambiental contexto y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional – Instituto de estudios ambientales IDEA.
- Camilloni, Alicia. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cortina Orts, Adela. (1999). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- De Sousa Santos, Boaventura. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes.
- Escobar, Arturo. (1999). *El final del salvaje*. Bogotá: CEREC –ICAN.
- Foucault, Michel. (1999). *El orden del discurso* (1ra Ed.). Barcelona: Tusquets Editores, S.A.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores.
- Fukuyama, Francis. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Editorial Planeta
- Gadamer. Hans-Georg. (1984). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca (Esp.): Ediciones sígueme.
- Gimeno Lorente, Paz. (2009). *Didáctica crítica y comunicación*. Barcelona: Octaedro
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos: Límites y Paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2005). *Nuevas razones para la racionalidad en horizontes de complejidad*. Manizales (Col.): Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2007, julio) [Entrevista con Germán Guarín, docente Universidad de Manizales, Colombia, Hacia una didáctica formativa] grabación en audio.
- Guattari, Félix. (1990). *Las Tres Ecologías*. París: Ediciones Galilée.
- Heidegger. Martín (2000). *Nietzsche I*. Barcelona: Ediciones destino.
- Jiménez, José Raul y Rendón, Margarita. (2014). *Didáctica Universitaria*. En: Londoño, Guillermo (Ed.), *Docencia Universitaria. Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Leff, Enrique. (1994). *Ciencias sociales y formación ambiental*. Barcelona: Editorial Gedisa.



- Maturana Romesín, Humberto. (1998). *El sentido de lo humano* (1ra Ed.). Bogotá: Dolmen Editores.
- Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2002). Política de Educación Ambiental Nacional, Bogotá.
- Morin, Edgar. (2001). *Los siente saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- Noguera de Echeverry, Ana Patricia. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Manizales: Universidad Nacional- IDEA. México: PNUMA.
- Quintar, Estela. (2006). *La enseñanza como puente a la vida* (3ra Ed.). México: IPECAL, Instituto politécnico Nacional.
- Quintar, Estela. (2007, septiembre) [Entrevista con Estela Quintar, secretaria académica IPECAL, México, En búsquedas: hacia una didáctica no parametral] grabación en audio.
- Sierra Caballero, Francisco. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Editorial Pearson.
- Tréllez Solís, Eloísa. (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 41, 69 – 81.
- Zemelman Merino, Hugo. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Antrhopos.
- Zemelman Merino, Hugo. (2002). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. México: Antrhopos.
- Zemelman Merino, Hugo. (2006). El conocimiento como desafío posible. México: IPECAL, Instituto Politécnico Nacional.
- Zemelman Merino, Hugo. (2007, agosto) [Entrevista con Hugo Zemelman Merino, director de IPECAL, México, Epistemología de la conciencia histórica] grabación en audio.
- Zemelman Schmauk, Alejandra. (2007, agosto) [Entrevista con Alejandra Zemelman, coordinadora programas de formación en la Fundación Tiempos Nuevos, Chile, Experiencia frente a la educación ambiental no parametralizada] grabación en audio.
- Zuleta, Estanislao. (1995). *Educación y Democracia. Un campo de combate*. Bogotá: Editorial Corporación Tercer Milenio.

Referencias

- Capra, Fritjof. (2000). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. (3ra ed.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Carta de Belgrado (1975). Una estructura global para la educación ambiental.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo. (1988). Nuestro Futuro Común Bogotá: Alianza Editorial Colombiana, Colegio Verde de Villa de Leyva.
- González González, Miguel Alberto. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario: Homosapiens.
- Quijano Valencia, Olver Bolívar. (2002). De sueño a pesadilla colectiva. Elementos para una crítica político-cultural al desarrollo. Popayán (Col.): Editorial Universidad del Cauca,
- Quintar, Estela. (2005). En diálogo epistémico – didáctico. Consultado 09.09.2007, en línea: www.ipecal.net.com
- Zemelman Merino, Hugo. (2003). Horizontes de la razón I. Barcelona: Antrhopos.
- Zemelman Merino, Hugo. (2005). Pensar teórico, pensar epistémico. Consultado 10.09.2007, En línea: www.ipecal.net.com

Inter-Didáctica - El reto intercultural del maestro inmigrante en el Valle del Guamuéz (Putumayo, Colombia)¹

AMANDA MILENA ARMERO DÍAZ², MIRIAM FERNANDA ENRÍQUEZ LÓPEZ³,
MYRIAN PATRICIA OSEJO⁴, WILSON BETANCOURTH NASTUL⁵,
ARLES FREDY SERNA⁶

Resumen

El siguiente estudio surge de la premisa investigativa ¿Cómo fortalecer la identidad cultural del Valle del Guamuéz, considerando la re-configuración de las estrategias didácticas del Maestro Inmigrante en un contexto social diverso y vulnerable?

La concepción de didáctica, pensada, solamente como el conjunto de diferentes herramientas que permite acercar el conocimiento del maestro hacia los estudiantes amerita una re-significación ya que la cultura es trascendental en la praxis de la escuela. Es por ello que se propone mirar la didáctica, no como un instrumento, sino como un proceso que involucre los sujetos y a sus contextos.

El interés investigativo fija su atención en determinar si las prácticas de los docentes han llegado de otros contextos diferentes de la región del Bajo Putumayo ("maestros inmigrantes"), y si hay una influencia de su cosmovisión que pueda aportar al fortalecimiento de la identidad cultural de esta región que ha sufrido paulatinamente el fenómeno de colonización.

En este orden de ideas, la investigación se apoyó en las experiencias de los docentes inmigrantes, la conversación con diferentes autores nacionales e internacionales, la aplicación del método crítico complejo, la metodología

1 Recibido: 14 de julio de 2015. Aceptado: 09 de diciembre de 2015.

2 Amanda-Milena Armero Díaz. Magister en educación desde la diversidad. Licenciada en Humanidades, Lengua Castellana con énfasis en Inglés, Universidad de Nariño. Docente de Aula I.E.R. El Venado, Valle del Guamuéz – Putumayo. Correo electrónico: teacheramad@gmail.com

3 Miriam-Fernanda Enríquez López. Magister en educación desde la diversidad. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de Nariño. Especialista en pedagogía de la creatividad, Universidad de Nariño. Docente de Aula I.E.R. El Venado, Valle del Guamuéz – Putumayo. Correo electrónico: lopezfermi@hotmail.com

4 Myrian-Patricia Osejo. Magister en educación desde la diversidad. Licenciada en Inglés-Francés, Universidad de Nariño. Docente de Aula I.E.R. El Venado, Valle del Guamuéz – Putumayo. Correo electrónico: capamiter_771@hotmail.com

5 Wilson Betancourth Nastul. Magister en educación desde la diversidad. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de la Salle. Docente de Aula I.E.R. El Venado, Valle del Guamuéz – Putumayo. Correo electrónico: wili_pooh@hotmail.com

6 Arles-Fredy Serna. Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Magister en Educación, Universidad Católica de Manizales. Doctorando en Pensamiento Complejo, Multiversidad Edgar Morín (México). Profesor Maestrías en Educación, Universidad de Manizales. Autor del libro: Filoterapia, un método filosófico para una transformación de vida. Investigador Principal del Macroproyecto: "Maestros con pensamiento autónomo, en recreación de identidad cultural latinoamericana" (2013). Correo electrónico: aserna@umanizales.edu.co



de investigación acción participativa, de enfoque cualitativo, y las herramientas permitieron consolidar la categoría sistémica de investigación que recoge todo trabajo.

Por consiguiente, se propone una “inter-didáctica”, como un proceso dialógico que sobrepasa el aula escolar, y retoma los saberes de la comunidad, siendo ésta, una estrategia para el fortalecimiento de la identidad en el marco de la diversidad cultural en contextos socialmente vulnerables. Este proceso tiene lugar en cuatro momentos: a.

Inter-didáctica del Re-conocimiento Cultural, b. Inter-didáctica Extra-curricular, c. Inter-didáctica del Pensamiento Autónomo, d. Inter-didáctica Ontológica.

Palabras clave: Inter-didáctica, maestros inmigrantes, identidad cultural, pensamiento autónomo, pensamiento crítico, diversidad cultural, vulnerabilidad social.

Abstract

Inter-Didactic - The intercultural challenge of the immigrant teachers in Valle del Guamuéz (Putumayo, Colombia)

The following study arises from the research premise: How to strengthen the Guamuéz Valley cultural identity in the Putumayo Department (Colombia), having into account the re-configuration of the didactic strategies of the Rural Education Immigrant Teachers of “El Venado” School, all of this in a vulnerable and diverse social context?

The conception of teaching designed only as a set of different tools which can bring knowledge from teacher to student deserves a re-signification, because the culture is crucial in the school practice. Therefore it is pretended to look at the education not as an instrument, but as a process that involves subjects and their immediate contexts.

The research interest focuses attention on determining if immigrant teachers (teachers who have come from other contexts to Putumayo) have influenced or contributed through their practice to strengthen the cultural identity of this region which has suffered gradually the colonization phenomenon. In this vein, the research is based on the experiences of immigrant teachers, a conversation with different national and international authors, critical/complex method, participatory/action/research methodology, qualitative approach, and tools as the observation registered in field diaries and interviews which allowed to consolidate the systemic category of research which collects throughout this work.

Therefore it proposes “inter-didactic”, as a dialogical process which goes beyond the classroom and takes up the knowledge of the community; it is a strategy for strengthening the identity within the framework of cultural diversity in socially vulnerable contexts. This process takes place in four stages to appoint: Inter-didactic of the Cultural Recognition, Extra-curricular Inter-didactic, Inter-didactic of the Autonomous Thinking and finally Ontological Inter-didactic.

Keywords: inter-didactics, immigrant teachers, cultural identity, autonomous thinking, critical thinking, cultural diversity, social vulnerability.

Presentación

Los procesos de “enseñanza-aprendizaje”, a la vanguardia post-moderna, ameritan asumir una nueva perspectiva de la didáctica, ya que en esta investigación mostramos que el componente cultural juega un papel trascendental en su transformación.

La didáctica se observa aún como una herramienta, técnica, metodología que obedece a la aplicación de modelos tradicionalistas en donde el conocimiento es exclusividad del maestro, mientras que el estudiante “pasivo” es el receptor de los saberes. En este orden de ideas, se promueven espacios de imitación, de aculturación y finalmente de exclusión; por tanto, los maestros del Bajo Putumayo en contacto con esta investigación, asumirán un reto educativo a partir de su pensamiento crítico/autónomo/reflexivo y a la vez aprovecharán su recorrido histórico, asumiendo diferentes contextos.

Esta inquietud problematizadora se convirtió en la premisa investigativa: ¿Cómo fortalecer la identidad cultural del Valle del Guamuez, Departamento del Putumayo (Colombia), a partir de la reconfiguración de las estrategias didácticas del Maestro Inmigrante de la Institución Educativa Rural El Venado, en un contexto social diverso y vulnerable?, la cual orientó el planteamiento de horizontes, la aplicación de una metodología de investigación acción-participación basada en el enfoque cualitativo, respondiendo a un método crítico-complejo que propenda por la relación dialógica de los sujetos y sus contextos inmediatos.

Justificación

El propósito de esta investigación estuvo encaminada a encontrar acciones desde la didáctica que fortalecieran la identidad cultural en contextos diversos y socialmente vulnerables, poco reconocidos, en donde las comunidades paulatinamente van olvidando su tradi-

ción ancestral; a raíz de esto, se generan procesos acelerados de aculturación y el surgimiento de “*culturas flotantes*”, desfavoreciendo el sentido de pertenencia por un territorio público que es de todos y a la vez de nadie, aniquilando la cultura propia que ha sido absorbida por una cultura de masas, una cultura globalizante que en el fondo busca el consumo de bienes, servicios y a la vez excluye la participación de las minorías

En el ejercicio de la labor docente se respalda la unidad local desde la identidad cultural, regional y nacional a partir de lo que el maestro construye con su pensamiento autónomo siendo determinante para la comunidad educativa en la medida que despierte sus potencialidades y logre ponerlas al servicio del colectivo procurando satisfacer las necesidades, asumiendo compromisos por salvaguardar y respetar la heterogeneidad propia de la diversidad cultural con herramientas que posibiliten cumplir los objetivos propuestos en procura de aplicar estos hallazgos a diferentes contextos; por ejemplo: desde los lugares más alejados de los procesos de modernización, en regiones con una economía precaria, con ambientes violentos y marginados de la humanidad en donde la presencia del Estado es de total ausentismo, (El Valle del Guamuez, San Miguel, Orito, en el Putumayo); hasta aquellos lugares que gozan de un alto desarrollo económico y en donde el Estado asume la prioridad de sus necesidades, (Bogotá, Cali, Medellín)

Al transformar la didáctica entendida como herramienta, tecnología y metodología en la praxis del maestro por un proceso didáctico-pedagógico y su aplicación en estos nuevos momentos en los que se dinamiza la Nación se pretende viabilizar las transformaciones sociales desde el post-conflicto legitimando ambientes pacíficos que den razón de ser a la visión ontológica de los colectivos regionales, departamentales y nacionales, a partir de la inter-culturalidad, (en donde los diferentes grupos sociales se encuentran



para inter-actuar de manera pacífica, sin exclusión ni imposición) y no desde la multi-culturalidad, (en donde diferentes grupos sociales simplemente comparten un determinado espacio geográfico) dado que este proceso propicia instaurar el presente histórico en nuevas posturas autónomas, reflexivas y críticas.

Recrear la didáctica educativa constituye equilibrar los paradigmas: tradicionales, positivistas, herméticos, inflexibles que desde los diferentes modelos educativos nos han venido guiando con aquellos que propendan y resalten el valor de la humanidad, desde las ciencias de la educación, a partir de lo sistémico (eco, bio, psico-social) para así re-construir una educación que dé respuesta a lo procesual, a las necesidades de los contextos desde la diferencia y la democracia participativa.

Antecedentes

Haciendo una exhaustiva revisión del estado del arte en diferentes fuentes bibliográficas da cuenta que la categoría emergente Inter-didáctica no se evidencia en ninguno de los textos revisados; lo más próximo a esta categoría es el documento de interacción-didáctica y procesos cognitivos, una propuesta de Villalta, Marco & Martinic, (2012) utilizada como referencia de lectura, en donde se manifiesta que “La interacción didáctica refiere precisamente al punto de encuentro entre la acción intencionada de enseñanza por parte del profesor, con las intervenciones consecuentes y también emergentes de los alumnos para aprender.” (p.223)

Planteamiento del problema investigativo

En el contexto del *Bajo Putumayo*, se implementó durante la segunda mitad del siglo XX una economía basada en explotación de oro, caucho, madera y petróleo, convirtiéndose en las principales razones para que muchas familias aventureras, provenientes de diferentes regiones de

Colombia y del vecino país de Ecuador, se adentraran en esta zona para mejorar sus condiciones de vida y posteriormente dieran origen a su incipiente constructo social. Más tarde la siembra, producción y comercialización de los cultivos ilícitos y la mentalidad ambiciosa de obtener dinero fácil atrajo a otras tantas familias a esta región, convirtiendo este territorio en un receptor de sujetos con diferentes rasgos culturales, y al mismo tiempo provocando un sincretismo de *Identidad Cultural*; identidad poco difundida, ya que las personas que habitan esta zona lo hacen de manera transitoria, generando así “*culturas flotantes*” provocando un choque de culturas como consecuencia del desplazamiento.

El problema se agudiza cuando el Estado implementa acciones a través de la fumigación y erradicación manual de cultivos ilícitos, encaminados a acabar con la “planta maldita” –llamada así por algunos de la región, pero bien aprovechada para el sustento de otros. La comunidad de La Institución Educativa Rural El Venado no fue ajena a este flagelo, dejando de lado el cultivo de productos lícitos para su consumo o comercialización sin tener en cuenta que esta actividad les traería problemas; lo anterior desató inestabilidad emocional, psicológica, familiar, social y económica en gran parte de la población; obligando a muchas familias a retornar a sus lugares de origen e incluso a desplazarse a la cabecera municipal del Valle del Guamuéz. Lo anterior ha dado origen a una identidad cultural endofóbica, permisiva, alienable, egocéntrica, débil, ajena, auto-excluyente y poco difundida que carece de auto-reconocimiento olvidando fácilmente sus raíces.

Pregunta problematizadora de investigación: ¿Cómo fortalecer la identidad cultural del Valle del Guamuéz, Departamento del Putumayo (Colombia), a partir de la re-configuración de las estrategias didácticas del Maestro Inmigrante de la Institución Educativa Rural El Venado, en un contexto social diverso y vulnerable?

Horizontes (a manera de objetivos)

- **General:** Fortalecer la identidad cultural del Valle del Guamuéz, Departamento del Putumayo (Colombia), a partir de la reconfiguración de las estrategias didácticas del Maestro Inmigrante de la Institución Educativa Rural El Venado, en un contexto social diverso y vulnerable.
- **Específicos:**
 - a. Identificar las estrategias didácticas del Maestro Inmigrante de la Institución Educativa Rural El Venado.
 - b. Analizar las estrategias didácticas del Maestro Inmigrante de la Institución Educativa Rural El Venado, en un contexto social diverso y vulnerable.
 - c. Formular un novedoso diseño didáctico que fortifique la identidad cultural del Valle del Guamuéz, desde el pensamiento autónomo del Maestro Inmigrante de la Institución Educativa Rural El Venado.

Descripción teórica

Nuestro tiempo es testigo de una lucha que es, a un mismo tiempo, clara en sus definiciones y turbia en sus procedimientos.

Eduardo Galeano.

Re-significación de la Didáctica:

Esta investigación trasciende sistemáticamente el simple rastreo teórico o la típica caracterización del referente problematizador. Aquí se teje y potencia un compromiso de interacción del maestro con toda su comunidad educativa y, en especial, consigo mismo. Apropia en definitiva lo emergente indagado y convierte a la *didáctica* en el modo/manera eficaz de articular procesos de enseñanza-aprendizaje.

Etimológicamente tiene origen griego, *didasticós*, significa *el que enseña* y con-

cierte a la instrucción; *didasco* que significa *enseñar*, a esta se le ha considerado parte principal de la Pedagogía que permite dar reglas para la enseñanza, fue por esto que en un principio se interpretó como *el arte o la ciencia de enseñar o instruir*.

Carvajal (2009, p. 2) hace referencia que:

“Fue Juan Amós Comenius (1592-1670), con su libro Didáctica Magna, quien convirtió la palabra didáctica en un término más conocido. A él se atribuye la creación de la escuela popular a la que todos sin distinción tienen acceso. En ésta escuela se implanta el método aprender haciendo donde es el estudiante el que crea su propio conocimiento, con la experiencia antes que con la memoria de las palabras. Comenius concibe la didáctica como la técnica de la enseñanza, fue un gran crítico de los modelos de enseñanza de retención memorística y mecánica teoriza la asimilación consciente como la condición fundamental para el aprendizaje, el profesor certificará que el estudiante no solo recuerde lo que él explica, sino que reflexione sobre lo que hace, por esta razón existen para el docente dos elementos fundamentales a la hora de ejercer su labor y son: la organización que significa tener un método y un instrumento para llevar a cabo el proceso de enseñanza y la conducción, que es guiar al estudiante para que el mismo asimile el conocimiento; esto garantizara que dicho proceso se establezca de forma coherente”.

Para Mattos (citado por Díaz, 2002, p.33) la didáctica es: “Disciplina pedagógica de carácter práctico normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”.

Así, el Maestro desempeña el papel de quien promueve una serie de acciones



que ejerce desde su esencia; acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma y transfigura en la re-significación de las didácticas tradicionales como:

- Un saber de estrategias: la didáctica tiene que ver con el cómo o sea como yo llego a la enseñanza de algo.
- Un saber enseñar: la didáctica es el cómo yo logro enseñar o cómo los estudiantes llegan a ese conocimiento.
- Un saber hacer: por la didáctica sabemos que podemos recurrir a diferentes formas con las cuales podemos volver más amena, más interesante y que sean más aprendidos nuestros datos.
- Un saber de técnicas: la didáctica es un recurso de apoyo, de facilitar las cosas, ellas nos permiten que la teoría y la práctica sean más digeribles.
- Un saber aprender: la didáctica, como aquella parte con la cual nosotros pretendemos que los estudiantes graven más nuestros conocimientos.

Si en realidad hablamos de didáctica, estaríamos afirmando que es una dialéctica entre la “acción” y la “reflexión” tomando estos dos elementos que Freire (2002) los hace consecutivos de una praxis; pero, la interacción humana en efecto hará que los ambientes educacionales se construyan a partir de conocimientos previos y negociaciones que conduzcan a la interpretación o búsqueda de sentido y significado en relación con el saber.

Si el fundamento zarpa desde la Teoría crítica de la enseñanza que no sólo da cuenta de los problemas prácticos del aula sino también de las creencias implícitas del sujeto en el desarrollo integral del hombre y la afirmación de sus capacidades críticas, creativas y transformadoras de la realidad, como agentes de cambios significativos para una comunidad en donde se rescata el pensamiento propio y se promueve una educación que responda a las exigencias

y necesidades del contexto que exige estar atentos a los signos de los tiempos, signos de cambio, que la modernidad y la globalización impone. Por lo tanto, es una tarea prioritaria que emprenderán todos los maestros, impartir una educación integral para que los estudiantes se formen con autonomía de pensamiento desde el punto de vista técnico-productivo, práctico-social y ético-moral para así poder alcanzar una educación de calidad para el trabajo, la vida, el amor, la libertad, la cultura, la democracia, el medio ambiente, la diversidad y la equidad social.

Descripción metodológica

Los autores han recorrido el camino investigativo partiendo del método crítico-complejo y de la metodología con enfoque cualitativo-investigación acción participación, a partir del Macro-proyecto de Investigación: “Maestros con Pensamiento Autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana” (Serena, 2013). A este respecto es importante definir:

Descripción de población y muestra (Unidad de trabajo)

La primera muestra representativa se toma de los propios investigadores del proyecto, en este caso, cuatro maestros inmigrantes se convierten en tópicos de indagación de tipo *retroactivo*, es decir, el investigador-investigado es un sujeto que investigando se investiga, y haciendo parte integral del proceso metodológico, se deja afectar (del presente histórico) del objeto investigado.

La segunda muestra representativa corresponde a cuatro maestros locales de la Institución Educativa Rural El Venado del Valle del Guamuéz (Putumayo, Colombia). El número de maestros locales es proporcional al número de maestros inmigrantes (investigadores maestrantes). El total de objetos-sujetos de estudio es de ocho participantes.

Criterios de selección (Unidad de análisis)

La unidad de análisis que centra la atención de investigación parte de las prácticas del docente en el aula, específicamente en cómo aborda la didáctica el maestro aprovechando su condición de inmigrante en un contexto vulnerable como lo es el Valle del Guamuéz en el fortalecimiento de la identidad cultural; con ello dando paso a la recreación del pensamiento a uno de carácter autónomo/crítico/reflexivo.

Desde la perspectiva de los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa y a la vez son protagonistas de la reflexión y del dialogo, la conversación con los autores invitados y los maestros investigadores, se dio paso a dilucidar una nueva propuesta en cuanto a la didáctica con el fin de no abordarla ya como una herramienta sino como un proceso que favorezca lo académico y con-vivencial en cuya inter-relación de sujetos se consolide una nueva didáctica.

A través de los instrumentos de recolección de la información y la metodología cualitativa se pretende alcanzar los horizontes de la investigación y así dar respuesta a una problemática que aqueja a un contexto como el del Valle del Guamuéz.

Técnicas

Observación

Técnica por la cual el investigador se cerciora personalmente de hechos y circunstancias relacionados con la forma como se realizan las acciones y procesos en el campo investigativo de manera consciente y con el propósito de asegurarse que los hechos sean concretos y guarden correlación.

Entrevista

La palabra “entrevista” que proviene del vocablo francés “*entrevoir*” - verse el uno al otro, por lo tanto una técnica que supone conversar con uno o más inter-

locutores para obtener información sobre la temática de interés.

La entrevista aplicada de carácter estructurada. De acuerdo a estas técnicas la información se recolecta de la siguiente forma:

- a. Se entrevistó inicialmente a cada uno de los miembros del equipo de co-investigadores. Posteriormente, la entrevista se aplicó a compañeros docentes que laboran en la institución, dos (2) por cada compañero co-investigador. La entrevista fue de tipo estructurada con una serie de preguntas que fueron de gran utilidad dentro de lo descriptivo, teniendo en cuenta la escasa información en los diferentes aspectos del interés investigativo. Se asumió como posibles ventajas la adaptabilidad y susceptibilidad de aplicación de esta entrevista a toda clase de sujetos en situaciones diversas permitiendo profundizar en los temas de interés para así poder orientar las posibles hipótesis y variables al explorar áreas nuevas.
- b. Consecutivamente a este ejercicio investigativo se registró la observación de actividades institucionales en el diario de campo.

Instrumentos

- Cartas-solicitudes de permisos a institución.
- Consentimiento informado.
- Formato de Entrevista
- Matriz de diario de campo.
- Cámara fotográfica.
- Grabadora.
- Equipos de cómputo para la transcripción, codificación y categorización de la información.

Análisis e interpretación de resultados

Para este análisis, los investigadores han tejido un entramado relacional entre las categorías de investigación, las cuales



devienen de los datos de significado, el problema y la pregunta; con las categorías emergentes de investigación, aquellas que brotan estratégicamente gracias a la metódica utilizada. En suma, el lugar de llegada es la obtención del anhelado *eureka*, llamado aquí *categoría sistémica de investigación* (Serna, 2013).

Tabla I. Categorías

Categorías de Investigación	Categorías Emergentes de Investigación	Categoría Sistémica de Investigación	Inter-didáctica
- Vulnerabilidad social - Identidad cultural - Diversidad cultural - Maestros inmigrantes - Pensamiento crítico - Pedagogía - Interacción social - Convivencia - Didáctica - Pensamiento autónomo	- Lingüística crítica - Culturas flotantes - Inter-subjetividad		

En el ejercicio investigativo se realizó el análisis e interpretación de datos bajo un enfoque cualitativo como insumo para evidenciar las categorías emergentes que fueron el hilo conductor para dar solución al planteamiento del problema; posteriormente con su inter-relación llegar a la categoría sistémica de investigación *“Inter-didáctica”*.

Hallazgos

Pensar en una nueva concepción de didáctica es mirarla no sólo desde lo instrumental, estancada en la rigidez de los criterios pedagógicos, lo parametral, la hermeticidad del aula, los tecnicismos, el autoritarismo intelectual del maestro... sino también como un proceso que permite establecer mejores relaciones inter-personales en las comunidades educativas, enmarcadas en contextos socialmente vulnerables en pro del mejoramiento de la calidad de vida en el desarrollo del nuevo modelo político, social, económico

y cultural que atiende a las dinámicas del devenir histórico de Colombia.

Es así como emerge epistémicamente *“Inter-Didáctica”*; cuya etimología la acercamos a lo Inter, prefijo latino que significa ‘entre’, ‘en medio’ ‘entre o a intervalos’ y didáctica como una área de la pedagogía que se ocupa de las técnicas y métodos de la enseñanza. Por lo tanto será entendida como: la acción recíproca, cotidiana, y dialógica de inter-locutores (maestros, alumnos, padres de familia, comunidad en general) y sus contextos (la escuela, la calle y la familia); la cual permite responder no solamente al con qué (en términos de herramientas), sino, también, preguntarnos el para qué del conocimiento a través del pensamiento autónomo, crítico y reflexivo que dé “razón de ser” a unas huellas vitales enmarcadas desde un presente histórico que fortalezca la identidad cultural y restablezca el carácter de “humano” a los sujetos, como lo sustenta uno de los entrevistados: “Siempre me gustó la parte cultural, sobre todo los centros literarios que ahora ya se han perdido, la convivencia pacífica que necesitamos se logra rescatando la parte cultural en las escuelas, porque es donde se integra, se conoce tradiciones, costumbres, lo cual hace que las personas nos relacionemos mejor; es humanizar la parte cultural, la parte cultural humaniza a la gente”. (LC 01)

Frente a la propuesta que se enmarcó desde la *“Inter-Didáctica”*, *El Reto Intercultural del Maestro Inmigrante en el Valle del Guamuéz (Putumayo, Colombia)*, se planteó una premisa investigativa ¿Cómo fortalecer la identidad cultural en un contexto social diverso y vulnerable a partir del pensamiento autónomo del Maestro Inmigrante? cuestionamiento que surgió por las características del contexto del bajo Putumayo, el cual, a raíz del proceso de colonización desde inicios del siglo XX se estableció el asentamiento de sujetos con diferentes rasgos culturales generando el fenómeno de culturas flotantes. La labor investigativa se desarrolló ilumina-

dos por las diferentes herramientas que a lo largo de la praxis como investigadores se ha comprendido, madurado, profundizando y puesto en escena desde y para el accionar docente. Se tuvo en cuenta la aplicación del método crítico complejo, una metodología de investigación acción participativa con un enfoque cualitativo y herramientas como la entrevista y los diarios de campo permitiendo recolectar información la cual bajo la hermenéutica analógica Beuchot (2010) se analizó a partir de diferentes matrices dando paso a la categoría sistémica de investigación Inter-didáctica como una alternativa para re-crear las didácticas aprovechando las huellas vitales de los maestros inmigrantes de la Institución Educativa Rural el Venado y por ende fortalecer la identidad cultural de esta comunidad.

A continuación, proyectamos el proceso de inter-didáctica como reto intercultural del maestro inmigrante en el Valle del Guamuéz (Putumayo, Colombia) desde cuatro momentos:

Inter-didáctica del re-conocimiento cultural

Obedece principalmente al rescate de un lenguaje propio; voces de la cotidianidad que son el reflejo de las experiencias vitales como vehículo que articula e interpreta la realidad, brindándole así nuevos datos de significado. Para ejemplificar lo anterior uno de los docentes entrevistados afirma “me gusta practicar lo que es lúdica y recreación, compartir esas experiencias como es del juego, la creación libre, la creatividad de que los niños expresen sus conocimientos, que den a conocer sus pensamientos, sus ideas y uno poder identificar que fortalezas y habilidades tienen cada niño para ir las alimentando y rescatar... y buscándole como ese proyecto de vida para que este chico alcance el éxito y salga adelante”. (IS 03)

Desde sus inicios el lenguaje como capacidad innata al ser humano le ha permitido ser y hacer una realidad exequible para

todos permitiendo representar, conceptualizar, transformar y comunicar la vida misma en el vasto mundo de los signos; generación a generación han procurado la manera de trascender en el tiempo y en el espacio buscando preservar su esencia y especialmente ser immortalizados en las memorias de los pueblos; al respecto Hodge y Kress (citados por Raiter, 2010, p.3) abordan el lenguaje como:

“El camino más firme y seguro para comprender el modo en que funciona el lenguaje en la comunicación, en la formación de la conciencia o —conciencias colectivas— de una comunidad y en el cambio histórico de esas conciencias. También nos permite comprender mejor el funcionamiento del lenguaje como instrumento cognitivo —organizador de la realidad— en las mentes individuales”.

El lenguaje nos da la condición de humanos, porque es ciertamente éste el que permite que los sujetos sean sociales y se relacionen unos con otros y para ello se han implementado diferentes códigos enmarcados en lo verbal y lo no verbal. Dichos códigos despierta en el hombre la subjetividad cuando ha comprendido los signos que lo rodean pero igualmente se vuelve objetividad cuando pasa de la comprensión a la transformación y por ende se apropia del lenguaje, lo vuelve suyo, lo produce y lo re-produce, pero, no en una acción aislada, más bien en un conglomerado de ideas que surgen en las huellas vitales de la comunidad, entendida ésta como el conjunto de ciudadanos del mundo los cuales tienen sitios de encuentro en la misma cotidianidad de sus vidas.

Uno de esos lugares de encuentro es precisamente la escuela donde los sujetos ponen en evidencia sus creencias, ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos; en sí, confluyen toda clase de representaciones mentales que se vuelven concretas con la ayuda del lenguaje y hacen parte de la identidad individual y



colectiva la cual se va tallando por la cultura como fenómeno de creación social, lo anterior se sustenta en palabras de un entrevistado: “la escuela se ha convertido como el centro de interacción, el punto de encuentro donde toda la comunidad participa, se integra, trabaja en equipo desde las famosas mingas o trabajos comunales”. (IS 03)

Los sujetos que interactúan en la escuela tienen una serie de conocimientos que son válidos y de vital importancia, pues dan cuenta de lo que cada ser es, como vestigios de su paso por el mundo, de las huellas que se han ido tejiendo en una corporeidad sistémica que se hace en el lenguaje. Es por ello que el hombre es un ser semántico por excelencia pues crea, reproduce transforma y da un significado a los símbolos de su entorno; así la escuela debe incorporar en sus prácticas los escenarios para la comunicación los cuales enmarcados en un proceso inter-didáctico se miran como ese rescate de las voces propias aquellas que se dicen con palabras y gestos y son producto de lo que cada individuo es a través de su experiencia con el otro al abrir espacio al dialogo y a la puesta en marcha de saberes ancestrales, populares y cotidianos, en efecto Freire (2002) argumenta que “la lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como “camino” para “re-escribirlo”, es decir, para transformarlo” (p.41).

El lenguaje propio del alumno, del docente, del padre de familia, de cualquier sujeto que conforma una comunidad educativa tiene vida en las bases de la inter-didáctica y busca rutas de entendimiento, un ejemplo de esto es cuando el maestro habla desde su propia voz y no la de los textos, el alumno se identifica, hay una contextualización de la palabra dicha, pues tiene un origen, una intencionalidad, una razón de ser, allí se da un aprendizaje significativo, un dialogo de saberes, un verdadero proceso de enseñanza- aprendizaje, “El dialogo entre los distintos actores que conforman una

comunidad educativa permite reconocer la diferencia y darle valor como potencialidad que fortalece el desarrollo de espacios de respeto hacia la diversidad, con lenguajes únicos que son propios pero son las voces de muchos. Es en ese momento donde se despierta sensibilidad al ser capaces de interactuar con los otros en espacios comunes pero percibidos de manera distinta. Es una dinámica de realidades, un ir y venir de los tiempos en un contexto de voces del ayer y del hoy”. (DC 3)

Las voces emanadas llevan consigo un bagaje ancestral y cultural, una gran muestra de lo que la humanidad en su presente histórico necesita; escuchar a quien o quienes les recuerden de donde viene, donde está y hacia dónde va. Este punto se puede destacar con la afirmación de uno de los entrevistados “muchas veces miramos cosas de afuera, que nos interesamos por lo de afuera pero, no nos damos cuenta que nosotros tenemos algo valioso, nuestra cultura, nuestra identidad, somos muy importantes porque tenemos...un ejemplo, unas historias fabulosas, importantísimas que nos han contado nuestros abuelos, nos olvidamos de ellos de charlar o de comentar y decirles que nos compartan y se quedan ahí esas ideas, esos conocimientos y se los llevan ellos cuando ya se van de este mundo, entonces es ahí cuando debemos aprovechar al máximo estos conocimientos para compartirlos, para... esas ideas, esos saberes fortalecer y aprovechar nuestro, nuestro contexto, nuestras culturas”. (LC 01)

Inter-didáctica extra-curricular

Todas las personas, independientemente de las realidades en que se recreen, necesitan que el maestro desde su quehacer inter-didáctico contribuya al re-conocimiento de las potencialidades del sujeto histórico, político, social y cultural desde un conocimiento propio, autentico enmarcado en el “currículo oculto” que para fines investigativos se denomina inter-didáctica extracurricular.

El desafío consiste no sólo en transformar la escuela, sino sobrepasarla a través del re-conocimiento de la diversidad, la aceptación e integración de lo que hace únicos a los sujetos; como lo sustenta López (2002) al decir que “la diversidad no es un slogan de moda, es un discurso ideológico que invita a la transformación de la práctica pedagógica que exige otro modo de educación considerando la diferencia como valor agregado en el ser humano”.

Así la inter-didáctica permite entender la diversidad no como un problema sino como una oportunidad y riqueza que propenda por el desarrollo de relaciones de hombre/grupo/sociedad; coadyuvando a generar, fortalecer y responder por los nuevos retos y exigencias de una realidad moderna, capitalista y globalizada, al respecto Grisales (2014, p.5) menciona que “configurar al sujeto desde una perspectiva de la comprensividad y la diversidad, requiere visibilizarlo como un individuo con identidad propia, ciudadano y actor social, contextualizado en lo personal y en lo histórico-cultural, con características, intereses, tendencias, capacidades y necesidades que le son propias, resultado de su historia personal y social: experiencias, conocimientos previos, motivaciones y expectativas...”

Por lo anterior, el aprendizaje no debe limitarse al aula de clase, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es exclusividad del docente, éste se humaniza y adquiere carácter de diverso, consciente, crítico, reflexivo, autónomo en proyección a la interacción social; el ser diverso “inmigrante” no es una debilidad, al contrario es una fortaleza y apunta a la re-construcción de la cultura regional, nacional, latinoamericana ya que donde quiera que haya un contexto socio-educativo habrá sujetos inmigrantes.

La escuela como centro de acopio (intelectual, cultural, social, político, espiritual, económico) bajo los pilares del ser, saber, saber hacer y saber convivir debe propiciar

un “saber vivir con el otro”; al respecto Mallart (2001, p1) argumenta que:

“la didáctica no se agota en las aulas escolares, ni siquiera en las situaciones formales de enseñanza. Hay formación y por tanto posibilidad de estudio didáctico siempre que haya alguien en proceso de aprender algo: desde los aprendices de un oficio manual, hasta el que se inicia en un arte, un deporte, una técnica, un programa de informática, entre otros. Por esta razón, es recomendable iniciar sin prejuicios ni ideas preconcebidas el estudio de la didáctica. Recordar las situaciones en las que hemos estado aprendiendo -como esta misma situación actual- y al mismo tiempo, tener la mente abierta a otras posibilidades distintas: aprendizaje adulto, auto-aprendizaje, enseñanza a distancia, aprendizaje en grupo, en contextos menos formales, etc.”

La inter-didáctica es una manera de propiciar la identidad cultural entre comunidades, enmarcada en un modelo de interculturalidad el cual pretenda que en realidad “todos seamos todos”, sin importar la escolaridad, raza, género, credo, condición económica, disposición biológica e ideológica; como riqueza que fortalezca el proceso enseñanza-aprendizaje, en el re-conocimiento y fortalecimiento de sus identidades y formas de inter-actuar con ellas y demás grupos. Con relación a esto uno de los entrevistados plantea, “la primera estrategia es la interacción que uno tiene con los estudiantes, no solamente de demostrarse como una persona sabedora que tiene el conocimiento, sino además de demostrarse ante ellos como un ser humano común y corriente que piensa, que siente, que es un amigo para ellos y que además de aportar, de orientar los procesos de aprendizaje también es una persona en donde los estudiantes le pueden confiar sus problemas y uno servir como orientador. La segunda sería de encontrar, ustedes saben que encontramos en los estudiantes diversidad de



pensamiento, todos los niños no aprenden al mismo ritmo, entonces encontrar esas herramientas alternativas como es la lectura de un cuento, de una fábula o tal vez de la experiencia misma diría yo ha sido bien benéfico para que estos estudiantes puedan aprender y se pueda de una u otra manera fortalecer la, la identidad cultural de ellos". (IS 03)

Estos procesos de inter-didáctica serán los hilos conductores para enseñar y re-crear la cultura que se construye en la convivencia y su cotidianidad re-contextualizando la interculturalidad como aquella en donde cada individuo tiene derecho a ser diferente, sin temor a serlo; moviéndose con libertad en cualquier contexto, ubicándose y disfrutando de la posibilidad en que las diferentes personas crecen, se desarrollan y conviven mancomunadamente; "vincular estas emergencias permitiendo un trabajo colaborativo en donde se exalta las capacidades de los líderes que aportan con su pensamiento crítico reflexivo a mejorar la convivencia en contextos vulnerables; respetando la diferencia de pensamiento ya que estamos llamados a fortalecer nuestra cultura desde la diversidad". (DC 2)

La inter-didáctica debe permitir la lucha por la reivindicación de los derechos humanos; como un deber y compromiso social del maestro por ser éste participe, actor, protagonista, motivador, impulsador de sueños, gestor de realidades y responsable en la construcción de la historia de los pueblos, en donde el rol del maestro se proyecte desde el ser sujeto verosímil, facilitador intercultural, vivificador de una comunidad educativa, defensor de la ética, dinamizador de la democracia, intelectual con responsabilidad y sentido de pertenencia garantizando y promoviendo las políticas educativas.

Inter-didáctica del pensamiento autónomo

Los maestros garantes de su pensamiento autónomo deben hacer toda una

serie de reflexiones en torno a quién educar, cómo educar, qué educar, para qué educar, al respecto uno de los entrevistados amplía esta idea cuando dice: "debemos comprender el verdadero significado de la autonomía que no es más que el respeto por la idiosincrasia de las personas, la autonomía nos va a permitir irradiar en los demás para lograr sentidos comunes, la autonomía no es sinónimo de egoísmo, encerrarse en lo que a mí me gusta, es tener situaciones importantes que pueda compartirlas y desde ese compartir de experiencias de actividades innovadoras podemos fortalecer lo que es el proceso cultural, procesos de aprendizaje". (LC 01)

Aporta a la comunidad primordialmente acciones, como guía de procesos de renovación escolar que luego se ve reflejado en los cambios y re-creación de la identidad cultural y por ende de la comunidad, como lo sustenta Molano (2008) "el concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencia. La identidad no es un concepto fijo sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior" (p.73).

En este ejercicio la inter-didáctica recoge, valora e interpreta las relaciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa. No es una tarea fácil pero tampoco es imposible, se necesita planeación, cronogramas, gestión, direccionamiento, seguimiento y evaluación que guíen los propósitos previamente establecidos. Como educadores estamos llamados a ser responsables de transformar realidades que vulneran los derechos humanos que no permiten la dignificación de los pueblos; responsables del futuro que se refleja en cada joven que se orienta; por lo cual es importante potenciar la libertad, creatividad, capacidad de elegir, etc. de los educandos, como seres diversos, diferentes que convergen en la lucha por ver realizados sus sueños y cumplidas sus metas. Es

primordial fomentar la facultad de escuchar la realidad del otro, posibilitando una visión holística de la misma, procurando realizar un análisis exhaustivo de todo el contexto, y así tendremos la posibilidad de llegar al interior de cada ser, para fortalecer la identidad cultural en la convivencia; así Couto (2009) sugiere que “La convivencia es objetivo, proyecto, vivencia en devenir, fuente de bienestar o displacer y de conocimiento de uno mismo y de los demás”. Esta idea se complementa con una de las entrevista: “la convivencia pacífica que necesitamos se logra rescatando la parte cultural en las escuelas, porque es donde se integra, se conoce tradiciones, costumbres lo cual hace que las personas nos relacionemos mejor, es humanizar la parte cultural, la parte cultural humaniza a la gente”. (LC 01)

Centrar los esfuerzos en el verdadero significado de la escuela en estos nuevos tiempos globalizados y de continua modernización en clave de inter-didáctica nos obliga a no seguir pensando que sólo sirve para la reproducción del conocimiento demeritando su función como un eje dinamizador de espacios de interacción social de los diferentes miembros que la conforman propiciando la convivencia pacífica en una inter-didáctica comunitaria. “Es nuestro propósito reflexionar sobre el rol de la escuela como lugar de trabajo, considerando su valor organizacional y la docencia como profesión sociocultural y como base de la formación docente centrada en saberes sociales” (Pérez, 2003, p.1).

La inter-didáctica comunitaria es evidenciada en la medida que nos valemos de diferentes mecanismos para interactuar con las personas y con el contexto inmediato; éste procesos surge del ejercicio mismo de nuestra vida cotidiana, un diálogo, un accionar inherente al ser humano, desde el mismo instante que nacemos y conformamos una sociedad, el sujeto aprende a convivir con los otros que sin desligarse de su autenticidad construyen el tejido social; en ese proceso los sujetos adquieren la condición de humanidad

como lo afirma Santos (2008) “sólo desde el diálogo puede el ser humano, y la persona concreta, ir conociéndose como ser en permanente reconstrucción en un mundo también en continua reelaboración” (p.170).

Inter-didáctica ontológica

La inter-didáctica no solamente se forma y fortalece con la acción del maestro, debe entenderse en el ejercicio y la relación con los miembros de la comunidad educativa; es necesario que se aproveche la labor de los maestros en la dinámica de educar como un acto resiliente al hacer parte de un contexto diverso y vulnerable. Por consiguiente el maestro es el responsable de la formación de los recursos humanos, que a futuro se verán reflejados en los nuevos colectivos sociales, con la necesidad de pensar y reflexionar su realidad y transformarla en pro de una sociedad más justa y equitativa dando paso a la inter-didáctica ontológica donde el sujeto se ve desde su multi-dimensionalidad a partir del encuentro consigo mismo y con los otros. Uno de los docentes entrevistados manifiesta: “es todo un conjunto, acciones, actitudes, sentimientos, todo lo que construyo día a día y como estos sentimientos y pensamientos me permiten desarrollarme como ser humano y a la vez transmitir humanidad a mis alumnos y personas con las cuales interactúo”. (IS 03)

Esta parte ontológica de la inter-didáctica vislumbra la crucial necesidad, convergente, transversal y existencial en donde se debe pensar a sí misma involucrando directamente la existencia del componente humano; entonces, esta inter-didáctica pensada desde la ontología permite auto-co-educarse y poder existir; propios de un contexto determinado reflejados en la otredad que a la vez serán los espejos humanos en la humanidad de los demás; Maturana, citado por Vignolo (2012, p.10) considera que “no nacemos humanos, nos hacemos humanos en la interacción con otros seres humanos”, permitiendo co-construcciones trascendentales y vitales



en la inter-relación social como la praxis de la cotidianidad que se alejan de las teorías carentes de la realidad.

Por lo anterior se deduce que la inter-didáctica es un proceso sistémico que encierra en sí una dinámica desde el lenguaje como reconocimiento cultural, canal que propicia los saberes populares desde la comunidad en donde se da el encuentro de sujetos que inter-actúan; a partir de lo extra-curricular que permite trascender los muros del aula y por último pero no menos importante desde lo ontológico que establece directamente la relación inter-didáctica con la humanidad.

La inter-didáctica permite encontrarse con otros maestros y re-crear didácticas a través de los diferentes espacios pedagógicos, de sus saberes, experiencias, huellas vitales, potencialidades y valores como ejercicio de teoría y práctica en la dinámica enseñanza-aprendizaje que re-configuradas en el aula y fuera de ella entre alumnos y padres de familia, garantizando un buen clima institucional y la construcción de un PEI acorde a las necesidades de la institución educativa dando razón de sus metas, objetivos y propósitos. Para ilustrar mejor lo anterior se re-crea en (DC 17) "Cuando todos pensamos en un mismo ideal las cosas marchan bien, se brinda la posibilidad de ser parte de la solución. Es preciso rescatar que en regiones tan olvidadas como el Putumayo estigmatizadas por el flagelo de la violencia hay comunidades capaces de afrontar las dificultades y trabajar en equipo, lo importante aquí es determinar y engrandecer el trabajo de los líderes, aquellos quienes día a día se convierten en voces de aliento y ejemplos de vida. Los docentes necesitamos ser eso guías y engrandecer el verdadero significado de la educación basada en el fortalecimiento de la identidad cultural, el respeto por el medio ambiente, la promulgación de valores el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo".

Como propuesta para el cambio desde la acción docente se debe re-crear

ambientes escolares como: la elección del gobierno estudiantil, la asamblea de padres de familia, izadas de bandera, el restaurante escolar, el día de la familia, la feria de manifestaciones culturales, la celebración de navidad, el colombo-ecuadoriano, las formaciones, la huerta escolar, brigadas de salud, la entrega de boletines, los encuentros religiosos, las jornadas deportivas, los descansos, el inicio de actividad escolar, las jornadas de aseo, las asambleas, las capacitaciones para docentes, la oferta de servicios y gestión social del docente; porque en estos espacios se consolida un sujeto político que fundamenta su participación democrática como ejercicio del ser ciudadano y así transmitir conocimientos, valores, experiencias, vivencias, con los cuales se logre alcanzar objetivos que cualifiquen el rol que desempeña cada individuo, ósea, valerse de la propia capacidad de pensar.

Por último y después de haber caminado por el horizonte de la investigación se encuentra que la manera más apropiada para fortalecer la identidad cultural en contextos vulnerables socialmente es a través de la emergencia "*inter-didáctica*" como una estrategia, una acción recíproca, cotidiana y dialógica que se desarrolla entre los diferentes miembros de la comunidad educativa permitiendo recrear otras didácticas no sólo desde lo instrumental si no desde lo procesual; propuesta aplicable a todos los contextos en el sentido que al hablar de enseñanza-aprendizaje lo podemos hacer desde el lugar más apartado, alejado de las tecnologías, del ausentismo estatal, con incipiente progreso económico, de contextos violentos en donde la sociedad es marginada, carente de buenas condiciones de vida, hasta los lugares más vistosos, modernos, globalizados, con desarrollo tecnológico, con grandes avances científicos, con fácil acceso a servicios públicos, en donde la vida puede ser más llevadera.

Es de vital importancia tener presente que la inter-didáctica fortalece la parte académica, desarrollando potencialidades

de la comunidad educativa favoreciendo la convivencia ciudadana, en el sentido de brindar espacios que generen ambientes pacíficos en los cuales se comparta, se integre, se re-cree y fortalezca la unidad regional, departamental y nacional; llevando a mirar, pensar, re-conocer y aceptar nuestras comunidades no desde la multiculturalidad sino desde la interculturalidad como un espacio propicio para re-crear el presente histórico en nuevas posturas y cosmovisiones de ver e interpretar el mundo circundante, fortalecidos por el pensamiento crítico, autónomo y reflexivo del maestro, hacia la construcción de una educación que dé respuesta a las necesidades de un contexto inmediato que respete el derecho a ser diferente, donde se garantice la libertad y se promueva el re-conocimiento de lo diverso en términos de humanidad. ¿Será posible en perspectiva de paradigmas y a la luz del ejercicio de la inter-didáctica y los signos de los nuevos tiempos superar modelos educativos exógenos que den razón de una Trans-didáctica en contextos propios?

Conclusiones

- El método crítico complejo y los instrumentos de recolección de información enmarcados en la metodología IAP permitieron establecer la necesidad de rediseñar las prácticas didácticas tradicionales y buscar otras alternativas con el fin de aprovechar las experiencias vitales, los contextos y las características de las comunidades como muestra de la identidad cultural de los sujetos
- El papel del docente (inmigrante) en el Valle del Guamuéz es trascendental en el fortalecimiento de la cultura. A los autores nos convence que, *la didáctica* del maestro, tiene todas las posibilidades para re-pensarse desde un marco de análisis de los contextos en donde se realiza su acción, además de la reflexión a través de un pensamiento crítico, autónomo y

reflexivo; fortaleciendo lo intelectual y la convivencia.

- Concebir una nueva didáctica es mirarla no sólo desde lo instrumental, sino también desde lo procesual que permita establecer mejores relaciones inter-personales en las comunidades educativas, enmarcadas en contextos socialmente vulnerables en pro del mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de nuevos modelos políticos, sociales, económicos y culturales que atiendan las dinámicas del devenir histórico Colombiano.
- La aplicación del ejercicio Inter-didáctico se ve fortalecido por el pensamiento crítico, autónomo y reflexivo del maestro, hacia la construcción de una educación que dé respuesta a las necesidades de un contexto inmediato por el respeto al derecho de ser diferentes, donde se garantice la libertad y se promueva el re-conocimiento de lo diverso en términos de humanidad.
- Con la inter-didáctica no sólo se pretende desarrollar intereses académicos, técnicos y formales, sino también intereses prácticos y sociales que fortalecen la convivencia, viabilizando la resolución de los conflictos intelectuales, sociales y afectivos, en el sentido de brindar espacios que generen ambientes pacíficos en los cuales se comparta, se integre, se re-cree y fortalezca la unidad regional, departamental y nacional consolidando la identidad cultural.
- A través de la Inter-didáctica se lleva a mirar, pensar, re-conocer y aceptar las comunidades no desde la multiculturalidad sino desde la interculturalidad como un espacio propicio para re-crear el presente histórico en nuevas posturas y cosmovisiones de ver e interpretar el mundo circundante.
- La Inter-didáctica propicia la posibilidad de transformar el concepto de inclusión por el de diversidad a través del re-conocimiento cultural, la valoración de las acciones extracurri-



culares, la inter-relación de los sujetos diversos y el favorecimiento de la convivencia en contextos socialmente vulnerables.

Recomendaciones e implicaciones

Recomendaciones

- El equipo investigador ha seguido la lógica de organización metodológica, y espera con altísima responsabilidad dar cuenta de la producción y satisfacción a la comunidad académica, el de su distribución entre los miembros de la sociedad y, el de su consumo final.
- Así entonces y, después de haber caminado por el horizonte de la investigación, los autores han descubierto que la manera más apropiada para fortalecer la identidad cultural en contextos socialmente vulnerables y diversos, es convertir a la *inter-didáctica* en una estrategia de acción recíproca, cotidiana y dialógica para desarrollar entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, *re-creaciones* no sólo instrumentales sino procesuales.
- Los investigadores proponen aplicar a muchos otros contextos este mismo hallazgo, en los lugares más apartados, alejados de las tecnologías, del ausentismo estatal, con incipiente progreso económico, violentos, marginados de la sociedad; e igualmente hasta los lugares más influyentes, modernos, globalizados, con altísimo desarrollo tecnológico.
- Es de vital importancia tener presente que la inter-didáctica forta-

lece la academia, permitiendo a la enseñanza-aprendizaje desarrollar potencialidades entre los miembros de la comunidad educativa. Favorece la convivencia ciudadana, en el sentido de brindar espacios que generen ambientes pacíficos en los cuales se comparta, se integre, se re-cree y fortalezca la unidad regional, departamental y nacional, llevando a mirar, pensar, re-conocer y aceptar nuestras comunidades no desde la multiculturalidad sino desde la interculturalidad como un espacio propicio para instaurar el presente histórico en nuevas posturas y cosmovisiones de ver e interpretar el mundo circundante, fortalecidos por el pensamiento crítico, autónomo y reflexivo del Maestro.

- La inter-didáctica propende por la construcción de una educación que dé respuesta a las necesidades de un contexto inmediato, necesitado del derecho a ser diferente; allí donde se garantice la libertad y se promueva el *re-conocimiento* de lo diverso en términos de condiciones de humanidad.
- Por lo anterior, podemos afirmar que en la "I.E.R. El Venado" es indispensable contar con estrategias didácticas, metodológicas, pedagógicas y, porque no investigativas, que promuevan la identidad cultural entre los miembros de *La Comunidad Educativa* de manera significativa, con el fin de garantizar cambios en su actitud, en su cosmovisión, en sus usos y costumbres que propenden por mejorar la calidad de vida, garantizando la unidad local, regional y nacional para y desde un contexto inmediato.

Implicaciones

Resultado-Producto	Medio de verificación	Beneficiario
Artículo científico	Un (1) artículo publicable en revista indexada: categoría c	Comunidades académicas y universitarias en sus niveles de pregrado y posgrado

Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado-Producto	Medio de verificación	Beneficiario
Formación y entrenamiento de estudiantes de posgrado	Participación de cuatro (4) estudiantes de posgrado	Estudiantes de posgrado
Aporte científico al Macro-proyecto de Investigación del profesor-tutor	Aporte científico al Macro-proyecto de Investigación: maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana - Instituto Pedagógico, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales	Estudiantes de posgrado a nivel de maestrías y doctorados en educación y diversidad

Apropiación social/pública del conocimiento

Resultado-Producto	Medio de verificación	Beneficiario
Presentación de los resultados de investigación en evento académico local	- Presentación de avances en un (1) evento local: Foro Informativo, Institución Educativa Ciudad La Hormiga - Presentación de informe final en un (1) evento local: Foro Muestra de Resultados, Institución Educativa Ciudad La Hormiga	Contexto local del Valle del Guamuéz (Putumayo, Colombia): directivos, docentes, estudiantes y padres de familia
Formulación de Política Pública Departamental	Documento anexo que formula una (1) Política Pública para el Departamento del Putumayo: Encuentro Intercultural, "manifestaciones culturales y artísticas", un camino para fortalecer nuestra identidad. Municipio Valle del Guamuéz, Departamento del Putumayo (Colombia)	Secretaría de Educación del Departamento del Putumayo (Colombia)

Impacto ambiental de la investigación

La investigación no generó impactos de tipo ambiental. Los alcances de ésta implicaron trabajo de observación y metodologías participativas que no se consideran de tipo experimental; razón por la

cual no existe riesgo de impacto negativo en el ambiente.

Los impactos esperados son de tipo social y comunitario para los participantes directos, así como también impactos a nivel académico, derivados de las comprensiones que se logren con el proceso investigativo.

Bibliografía

Fuentes

Couto, Samuel. (2009). Desarrollo de la Relación entre Inteligencia Emocional y los Problemas de Convivencia: Estudio Clínico y Experimental. Madrid: Editorial Visión Libros. Disponible en: <http://books.google.es/books?>. (Recuperado el 13 de Noviembre de 2014).

Freire, Paulo. (2002). Pedagogía de la Esperanza. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?>. (Recuperado el 20 de mayo de 2014)

Freire, Paulo. (2002). Pedagogía del Oprimido. Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>. (Recuperado el 20 de Mayo de 2014)

Grisales, M. (2014). Módulo de Estudio; El Reconocimiento De La Diversidad Como Valor y Derecho. Disponible en: http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/grupos_vulnerables/criterios/pdf/el_reconocimiento.pdf. (Recuperado el 10 de Mayo de 2014)



López, Miguel. (2002). Inclusión de poblaciones a la educación superior: Papel de las facultades de educación. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132887_archivo.pdf, (Recuperado el 14 de Junio de 2014).

Mallart, Juan. (2001). Didáctica general para psicopedagogos: Didáctica: concepto, objeto y finalidad Disponible en: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>. (Recuperado el 20 de Mayo de 2014)

Molano, Olga. (2008). Identidad Cultural Un Concepto Que Evolucionan. Revista Opera. Nro. 7. Universidad Externado de Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>. (Recuperado el 20 de Noviembre de 2014).

Pérez, Cesar. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. Revista Ibero Americana. Nro. 33. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie33a02.htm>. Recuperado el 10 de Noviembre de 2014.

Raiter, Alejandro. (2010). Lingüística Crítica y sentido Común. Revista Educación y Pedagogía Vol. XIII. Nro. 31. Universidad de Antioquía. Disponible en: aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.../5315. (Recuperado el 21 de noviembre de 2014)

Santos, Marcos. (2008). Ideas Filosóficas Que Fundamentan La Pedagogía De Paulo Freire. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a08.pdf>. (Recuperado el 20 de Mayo de 2014)

Serna, Arles-Fredy. (2013). Macroproyecto de Investigación: maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana". Manizales: Universidad de Manizales.

Vignolo, Carlos. (2012). Sociotecnología: Construcción De Capital Social Para El Tercer Milenio. Revista del CLAD Reforma

y Democracia. Nro. 22. Disponible en: <http://siare.clad.org/revistas/0041013.pdf>. (Recuperado el 20 de Noviembre de 2014).

Referencias

Beuchot, Mauricio. (2010). Hermenéutica Analógica, Educación y Filosofía. Bogotá: Editorial USTA.

Carvajal, Margarita. (2009). La Didáctica en la Educación. Disponible en : http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf. (recuperado el 13 de noviembre de 2014)

Díaz, Francisco. (2002). Didáctica y Currículo: Un Enfoque Constructivista. En:

<https://books.google.com.co/books?EnfoqueConstructivista&source=bl&otsIJh3Wq2V3T&sig=tY9WCzZwyX7QM3I92SHhu6YxD5c&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiLndvUtMXKAhUJHx4KHQd-BmYQ6AEIHjAA>. (Recuperado el 16 de noviembre de 2015).

Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición.

Diccionario Etimológico Mi Definición en. Disponible en: <http://definicion.de/social/>. (Recuperado el 1 de noviembre de 2014).

Diccionario Griego-Español. 1959. 4ª edición. Madrid: Editorial Razón y Fe.

Diccionario Latino-Español. 1950. Madrid: Editorial Spes.

Origen de las Palabras. Disponible en <http://etimologias.dechile.net/>. (Recuperado el 1 de noviembre de 2014).

Villalta, Marco & Martinic, Sergio. (2012). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. En: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1325/3976>. (Recuperado el 14 de Noviembre de 2015)

Las TIC en la educación¹

DOLLY VARGAS GARCÍA²

Resumen

Este artículo se deriva del proyecto: “Tecnologías de la Información y la Comunicación como mediación pedagógica en procesos de formación de formadores: Perspectivas de reconocimiento y atención a la diversidad”. Presenta la pedagogía crítica como potenciadora de la diversidad, condición necesaria para la inclusión social y digital; el reconocimiento de la importancia de las tecnologías en la educación. Igualmente resalta como factores que favorecen el aprendizaje: desarrollo de habilidades en los estudiantes, capacidad para buscar información por medios informáticos, la afectividad, la motivación y los intereses. Finalmente las estrategias que mediadas por el tic facilitan el aprendizaje, cuyo origen es: el aprendizaje significativo, creativo, autónomo y colaborativo.

Palabras claves. Pedagogía crítica, enseñanza, diversidad, TIC, desarrollo de habilidades, motivación, estrategias y aprendizaje, educación a distancia.

Abstract

The ICT in education

This article arises from the project “Information and communications technology as a pedagogical mediation in Training of Trainers processes: Prospects for recognition and attention to diversity”. It presents critical pedagogy as enhancing diversity necessary condition for social and digital inclusion; and recognizing the importance of technology in education. Also highlights some favorable factors for learning: skills development in students, ability to search for information by computer, affectivity, motivation and interest. Finally, it shows the strategies mediated by ICTs as facilitators of significant, creative, independent and collaborative learning.

Keywords. Critical pedagogy, teaching, diversity, TIC, skills development, motivation, strategies and learning, distance education.

Este artículo se deriva del proyecto: Tecnologías de la Información y la Comunicación como mediación pedagógica en procesos de formación de formadores: perspectivas de reconocimiento y atención a la diversidad, realizado en el marco del programa: “Construcción de ambientes innovadores e inclusivos para el aprendizaje en escenarios virtuales (escenarios de educación a distancia)” (Convocatoria 578 - 2013), llevado a cabo con el

1 Recibido: 26 de junio de 2015. Aceptado: 05 de diciembre de 2015.

2 Dolly Vargas García. PhD en Educación con énfasis en Psicología Educativa, Universidad Estatal de Campinas, Sao Paulo, Brasil. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, CINDE, Universidad Pedagógica de Bogotá. Licenciada en Orientación y Consejería, Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: dollyvargas37@hotmail.com

* ICT: Information and Communication Technologies.



apoyo de la Unión Temporal Innovación Tecnológica U Manizales - Chec y el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) de Colombia.

Su objetivo fue: Caracterizar los ambientes educativos en los procesos de formación de los formadores de zonas rurales en modalidad virtual en los departamentos de Cauca, Nariño, Huila y Caldas para comprender sus implicaciones en la diversificación de estrategias, favorecer la equidad de recursos de enseñanza y resultados de aprendizaje en procesos educativos incluyentes; el contexto entonces, de esta investigación, fue la maestría desde la diversidad de la universidad Manizales en las cuatro regionales de los citados departamentos.

Esta investigación fue de enfoque mixto (propuesto por Creswell, 2005, Hernández, Fernández & Baptista, 2006), se realizó en un diseño secuencial, donde se combinaron datos cuantitativos, cualitativos, los cuales se integraron, para buscar convergencias, divergencias y resultados complementarios.

Se definió como unidad de trabajo, 12 docentes vinculados a la Universidad de Manizales, como formadores en la Maestría en Educación desde la Diversidad, 40 estudiantes de la misma, docentes de educación básica y media en zonas rurales de los departamentos de Cauca, Caldas, Nariño y Huila. Para la parte cuantitativa se obtuvo una muestra de 105 estudiantes. Se recolectó la información mediante una encuesta, entrevistas, grupos focales y una escala Likert. A partir de los datos se construyeron gráficos. Desde los resultados se llevó a cabo el análisis, de carácter descriptivo. La información cualitativa, se procesó mediante el ATLAS ti. Se construyó el discurso en un diálogo entre la información-investigador y la teoría.

Una condición necesaria de la educación es la reflexión filosófica y pedagógica acerca de la misma, solo de esta manera podrá contribuir a la generación

de nuevas cosmovisiones de un modo más consciente y pertinente. La Escuela moderna asume como principio el desarrollo y formación integral del hombre; sin embargo, los resultados muestran que la formación ha sido parcial al privilegiar la adquisición del conocimiento; niega la creatividad, el desarrollo y el respeto por las potencialidades del estudiante y con ello la diversidad; obviarla sería tanto como soslayar la singularidad.

Pedagogía y diversidad

A lo largo de la historia, las sociedades han implantado numerosos y diferentes sistemas educativos; estos toman como punto de partida, principios filosóficos y pedagógicos, producto del devenir histórico; incluyen recursos y la tecnología disponible en cada momento.

La crisis en el plano político, ideológico, económico, social y cultural impiden al sujeto moverse y posicionarse en el espacio individual y público que le corresponde y termina silenciando las voces de verdaderos protagonistas de la sociedad.

Su silencio es exclusión, es impedir preguntarse por la realidad, es callar el pensamiento, para evitarlo, surge la propuesta de la pedagogía crítica, la cual, por el contrario, posibilita la comprensión de lo incomprensible, comprender la indiferencia y la injusticia social, pero también reaccionar e intentar salidas posibles problematizando asuntos de la vida; es pensamiento crítico desde la propia diversidad de los sujetos.

La actual crisis es compleja, en ella confluyen factores: políticos, económicos y culturales. Las políticas de austeridad aplicadas por los gobiernos, crean escenarios diferentes de desigualdades; la democracia es una falacia; las oportunidades no son las mismas para todos, el costo de la vida crece; los países se enfrentan a una competencia desigual. La corrupción en las estructuras de servicio público, se transforman en delincuencia organizada;

hay descontento social por los errores en las políticas públicas.

Para Krugman (1979), la crisis causa cambios de tal modo que puede beneficiar un país y perjudicar a otro, esto hace evidente problemas estructurales que deben ser atendidos. En su teoría de las economías de escala afirma que:

A mayores volúmenes de producción, menores costos, que a su vez facilitan la oferta de productos, beneficiando a los consumidores; concluyó que es necesario la especialización y la producción a gran escala con bajos costos y oferta diversificada, denominada teoría de la nueva geografía económica.

Señala se deberían haber iniciado proyectos como inversiones en carretera, sistemas hídricos o mejoras en los ferrocarriles, pero sobre todo, aumentar el gasto social destinado a las clases más necesitadas. En esa perspectiva, indica la generación de empleo, posibilitar la adquisición de vivienda y el crecimiento del PIB, dado el gasto gubernamental y como alternativas la economía verde, la creación de instituciones políticas y económicas inclusivas.

Contrario, al neoliberalismo, se manifiesta contra la austeridad, recortes presupuestarios y subida de impuestos; propone “destinar fondos públicos a financiar el crédito a las empresas para dinamizar la economía y allanar el camino para el crecimiento de la tecnología y el mejoramiento de la educación” (p.23). Esto busca superar la desigualdad en este nivel que existe entre los sujetos, desfavorable al desarrollo social, al aislamiento de algunos grupos sociales que incrementa la exclusión social y la inestabilidad política.

La temática anterior, ha sido abordada por diversas disciplinas, sin embargo, la ética, necesaria como guía del comportamiento humano y que bien podría ahondar en la injusticia social, no hace presencia. Al respecto Cortina (2002), plantea unos mínimos y unos máximos

éticos, intrincados con los derechos humanos que podrían aportar a la igualdad, la solidaridad y al respeto tales como: la libertad de expresión, de asociación, de reunión, de conciencia, derechos económicos, sociales y culturales, esto incluye salud, educación de calidad, seguro de desempleo, pensiones, atención a la diferencia otorgada por la discapacidad. Los máximos tienen que ver con el derecho a ser felices de todos los sujetos.

Efectivamente, es necesario asumir la diversidad desde cada uno respecto del otro que permite hacer de ellos seres originales:

Hay que partir de la concepción del niño como un ser rico en capacidades y potencialidades que, además, construye el conocimiento siempre en relación con el otro: dimensión social (Malaguzzi, 1987, p.11).

La educación debe favorecer la inclusión, es decir, no puede estar aislada de un proyecto de sociedad; ha de considerar las necesidades de sus ciudadanos, así, la educación inclusiva favorece la inclusión social; reconoce la diversidad como valor y como posibilidad. La educación para la inclusión, es para toda la vida, accesible para todos los grupos humanos e implica recursos distintos y la tecnología de la época, de tal modo que el abordaje de la diversidad, trae a colación la inclusión digital. Esta requiere: conocimiento sobre las herramientas, la necesidad de capacitación en el uso de las NT que tienen que ver con la apropiación y facilidad de acceso. Cuando una persona es incluida digitalmente, no solo usa el lenguaje de la tecnología, sino que se vale de ésta para mejorar su calidad de vida y asume una postura crítica frente al uso de la misma, en palabras de López (2009, p.1): “Estamos ante la emergencia de un nuevo derecho procedente del entorno tecnológico creado en el mundo de la información y la comunicación”, los cuales hacen parte de los derechos.



La UNESCO (2008, p.8), anunció su cooperación para promover el desarrollo educativo y comunitario mediante la tecnología de código abierto.

La tecnología de código abierto se considera clave para el desarrollo social, educativo y económico y una mayor integración digital, para apoyar el desarrollo económico y social.

Así, la inclusión digital, se sitúa como fundamental en la justicia social, dado que puede fomentar nuevos espacios para la tolerancia y evitar la imposición de valores, costumbres o creencias en el mundo digital. No obstante, la inclusión es compleja y exige la existencia de políticas que llevadas a la realidad disminuyan la brecha. Su concepto lleva a la reflexión sobre el impacto social y de este modo a la desigualdad en las oportunidades de desarrollo de las personas.

Entre comunicación, educación y sociedad hay una estrecha relación. El ser humano, existe en la sociedad y en ésta requiere un sistema de educación, donde la enseñanza aprendizaje exige la competencia del diálogo (comunicación), ya que sin éste no puede darse la primera; con el avance tecnológico, se habla de una sociedad de la información, en la cual cada sujeto, elige un tipo de tecnología, para comunicarse con el mundo. No se trata por tanto, necesariamente de comunicación, en la relación cara a cara se propone el salto a las nuevas tecnologías. Sin embargo, esta relación deberá ser reflexiva, dialógica, que propenda la formación de un ser humano libre, justo y equitativo (Freire, 1999).

En la comunicación, la negación y no consideración de otros puntos de vista es excluyente, contraria a los planteamientos de la pedagogía crítica, apuesta política que considera la inclusión clave para superar situaciones de desigualdad social. Le corresponde a la educación superior desempeñar un papel decisivo para asegurar el principio de igualdad de oportunidades, mediante la atención a la

diferencia, así como disponer de los recursos necesarios para acceder a una misma realidad desde horizontes particulares y distintos con igual legitimidad.

La propuesta entonces, incluye la equidad en la educación en cuya base está la diversidad humana. Esto implica la construcción de espacios de interacción en los cuales se asuma la diferencia como posibilidad y no como limitante. Para Giroux (2004, 56):

Significa insertar la enseñanza directamente en la esfera política, en tanto representa una lucha por la determinación de significados en un contexto de relaciones de poder.

Se trata de reconocer al sujeto como producción social en una relación dialéctica, donde al mismo tiempo él construye la sociedad en el entramado de relaciones, en las cuales, toma conciencia de sí mismo, del otro de lo otro y del nosotros en la temporalidad del presente, como único tiempo que "se es, se piensa y se hace" (Skliar, 2000).

Pensar en la construcción de sujetos que aprenden y enseñan, es entrar en contacto con la complejidad de la realidad social, con interpretaciones, interpelaciones y posibilidades para que dicha construcción se refleje en un sujeto autónomo, capaz de compartir y soñar con un mundo más amable, donde existe lugar para el otro y los otros. Considerar el aprendizaje en relación con el sujeto, es reclamar la urgencia en el cotidiano de la educación; se trata de recuperar la confianza en sí mismo y la posibilidad de generar experiencias educativas genuinas y potentes que permitan la apropiación no solo del conocimiento sino de su entorno.

La UNESCO (2008) señala que en la educación, los objetivos estratégicos apuntan a mejorar su calidad por medio de la diversificación de contenidos y métodos. Con la llegada de las tecnologías se ha generado un cambio en la enseñanza, pasa a centrarse en el estudiante en un ambiente de interactividad. En ese sentido, los sis-

temas educativos tienen que adaptarse a las nuevas realidades; a pesar que las prioridades varían de unos países a otros, coinciden en la necesidad de democratizar la educación y una posibilidad es a través de la educación a distancia. Según García (1987, p.38):

Es un sistema de comunicación bidireccional, que transforma la interacción profesor y estudiante en el aula por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y tecnológicos.

La relación entre nuevas tecnologías y educación está dada no solo por su uso, sino que éstas, deben producir cambios en la escuela e impactar el entorno. Esto significa que debe ir más allá de su enseñanza y de la enseñanza a través de ellas; debe producir cambio de mentalidad, lo importante no es el exceso de información, sino la habilidad para procesarla.

Draves (2001), afirma que la educación a distancia es: a) es activa y auto-iniciada, b) auto disciplinada; los estudiantes pueden determinar lo que desean aprender, cuánto desean aprender y qué herramientas requieren. Igualmente señala que una actitud positiva y las propias experiencias son factores que facilitan el aprendizaje. Permite la democratización de la educación, requiere para ello repensar la inversión en el uso de las nuevas tecnologías, una necesidad impostergable para elevar el desarrollo científico y de este modo, formar capital social, incorporar valor agregado y elevar los niveles de productividad, por tanto de la calidad de vida.

La educación de calidad como un derecho humano es un bien público, como tal debe contribuir al desarrollo de la sociedad. En palabras de Fernando Savater (2006, p.8):

El ser humano es un ser inconcluso que necesita permanentemente de la educación para desarrollarse en plenitud, por lo que la finalidad de la educación es cultivar la humanidad.

Así la educación, fortalece el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; particularmente la educación a distancia motiva a las personas a estudiar por la posibilidad de nuevos procesos de especialización y de educación continuada. Ello implica una selección y categorización de necesidades y recursos tecnológicos, opción diferente que se convierte en mediación, contribuye a superar el hecho individual y se orienta a la construcción de tejido social.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación virtual o a Distancia posee sus propias características, en primer lugar, por la relación profesor-estudiante, diferida en el tiempo y en el espacio; en segundo lugar, por los tipos de aprendizaje que implica. No cabe duda que esos dos polos, forman parte de un proceso indisoluble, cuyas características son necesarias dilucidar para comprender su *modus operandi*.

García (1994) agrega que en estos tipos de educación, “se requiere el apoyo de una organización tutorial, que facilite el aprendizaje autónomo de los estudiantes”. La tecnología, requiere mayor planeación y preparación, desarrollo de habilidades, mantener buena comunicación, identificar las necesidades individuales y grupales de los sujetos, así como retroalimentación oportuna. En palabras de Giroux (1997), son los “profesores como intelectuales transformativos”, quienes deben crear espacios donde todos tengan las mismas posibilidades, una “escuela para todos”. Este autor apunta a la innovación educativa, como un desafío, donde es imprescindible definir qué, cómo, cuándo y por qué hay que enseñar. Se trata de recuperar la voz de los docentes, convirtiéndolos en sujetos autónomos.

En este nuevo contexto social el uso de nuevas tecnologías, pasan a ser elementos determinantes en las relaciones que establecen las personas en los escenarios educativos, con el entorno social y cultural que les rodea. Las Tecnologías de la



Información y la Comunicación (TIC) se perciben como elementos básicos para configurar dichos espacios, sin embargo, su uso presenta dificultades, dado que no basta la tecnología, para superar la brecha digital, depende también del uso de la misma.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el sujeto que aprende, se apropia también de la cultura de manera activa y creativa, busca su autonomía y autodeterminación en íntima relación con los procesos de socialización. El sujeto que “enseña”, debe repensar nuevas metodologías que propicien el diálogo y reflexión entre los participantes del proceso, partiendo del conocimiento de las características personales de cada uno, lo que hace posible conocer los ritmos de. A propósito del conocimiento, no se trata de repetir las teorías, estas son un pretexto para interrogar la realidad para generar ideas, propuestas y para enfrentar la incertidumbre.

Factores que favorecen el aprendizaje

En la enseñanza están presentes procesos cognitivos que favorecen el pensamiento crítico tales como: la observación, la comparación, el análisis, la interpretación e inferencia, la argumentación y la explicación, las cuales actúan como mediaciones en la producción teórica, la que no existe independientemente, sino ligada a los procesos socio históricos y esto incluye lectura de la realidad y de la experiencia.

En la educación virtual, entendida como:

Una modalidad de la educación a distancia; implica una nueva visión de las exigencias del entorno económico, social y político, así como de las relaciones pedagógicas y de las TIC (...) Debe contar con una plataforma que permita la interacción entre los participantes, lo que es tan

complejo como procurar recrear todo el ambiente educativo físico; de forma que toda la acción se debe llevar a cabo al mismo tiempo para todos los participantes (MEN, 2009).

Este tipo de educación requiere responsabilidad y compromiso por parte de los docentes para desarrollar la capacidad de cada sujeto, para atender sus propias necesidades de aprendizaje; por tanto, se asume el reto de desarrollar sus *habilidades*, de tal modo que reconozcan su forma de aprender y otros factores que pueden incidir negativamente en este proceso, con el fin de obviarlos y lograr avanzar en nuevos aprendizajes. Esto implica capacidad para: escuchar, reflexionar, cuestionarse y trabajar en grupo.

La realidad actual demanda que los estudiantes sean *expertos buscadores de información*, lectores críticos que pueden determinar pertinencia, veracidad, relevancia de la misma.

Esto engloba habilidades para dar significado a la información, para cuestionarla y estimular la búsqueda de otra nueva; rebasa en mucho el esquema tradicional de enseñanza, en donde el estudiante es receptor de un contenido del que no se ha apropiado y del cual piensa son verdades incuestionables, pero sobre todo colocan al centro el uso de nuevas tecnologías y su papel en la inclusión digital. Estas se han convertido en oportunidad para realizar procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que permiten diversificar las formas de relacionar el conocimiento con la realidad y su uso más que un desafío es una necesidad que facilita el aprendizaje si se abordan desde una perspectiva pedagógica no tradicional.

Conviene recordar que las grandes multinacionales como Amazon, Apple, entre otras, condicionan los procesos didácticos, sus metodologías insertas en los procesos educativos, provocan transformaciones sustanciales, en los modelos tradicionales. Consideran el uso de TIC, uno de los cambios más innovadores y

vertiginosos, en los escenarios de aprendizaje. En relación con lo anterior, Wozniak (2015) invita a dejar la rigidez e incentivar la creatividad, pensar en corrientes pedagógicas renovadoras que promuevan la construcción del conocimiento, el aprendizaje dialógico, la participación comunitaria, reflexión teórica, y fundamentalmente la práctica.

En esta propuesta, se trata de entender el sujeto en su constitución y devenir, lo que trae consigo, la necesidad de comprender la teoría social, las acciones del sujeto para encontrar el sentido y la emergencia de prácticas en un contexto complejo por la globalización, caracterizado por elementos como las tecnologías de la información y la comunicación. El sujeto toma entonces *posición reflexiva* respecto a su papel en la sociedad y se convierte en protagonista de la dinámica social; un sujeto que interviene su contexto para mejorar la calidad de vida de su comunidad. Es ésta la razón de ser de la atención al sujeto en su diferencia, de su reconocimiento en la convivencia con los demás.

Es importante señalar que la enseñanza-aprendizaje, implica funciones socio-afectivas reclamadas históricamente en la educación, particularmente en esta modalidad. Numerosos autores (Maturana, Piaget y Vygostky), han concluido que las estructuras cognitivas no están aisladas del afecto, por eso, la emoción siempre está presente en la enseñanza aprendizaje, de lo contrario, se fragmentaría el ser humano. Es posible por tanto afirmar, que aspectos afectivos y cognitivos se desarrollan paralelamente. Maturana (1990,39) dice:

Conocer no es apenas un acto intelectual sino también existencial, siendo entonces, el componente emocional partícipe del desarrollo integral como seres vivos.

Si se atiende al sujeto como totalidad, se incluye la afectividad, presente en el agrado o el desagrado que nos produce algo. La afectividad en la vida del hom-

bre funciona como un todo estructurado con la inteligencia. Incide positivamente o negativamente. En el primer caso, en cuanto se intensifica el interés por ciertos temas e incluso llega a anticiparse al conocimiento y en el segundo, cuando dificulta la objetividad de aquellos juicios respecto al mismo. Según (Valderrama, 2009, p.7):

Parece que la afectividad funciona en los planos centrales y más profundos del organismo vivo; allí donde lo psíquico se refunde con lo orgánico; allí donde brotan las energías que son utilizadas para satisfacer las necesidades.

Otros factores aparecen en escena como *la motivación y los intereses*. Sin motivación, el aprendizaje nos es evidente, los recursos no permiten visualizar resultados que los justifiquen. Conocer las fortalezas a través de una motivación positiva, promueve el desarrollo de la autoestima, la madurez y la responsabilidad lo que contribuye a la reflexión, valoración de sí mismo y de los demás. Orienta al estudiante a que sea consciente de su capacidad y estilos de aprender, desarrolla auto confianza en sus capacidades y habilidades; es el camino a la motivación intrínseca, fundamental en el aprendizaje, fortalece en el estudiante su voluntad, el “querer aprender” (Alonso y López, 1999). Esto sugiere la no imposición de los contenidos y claridad sobre la relación teoría-práctica; su separación obstaculiza dar sentido y utilidad a los aprendizajes. Es una dialéctica, la teoría nace de la práctica y la práctica nace de la teoría.

Los intereses tienen que ver con el placer de aprender y esto a su vez con la utilidad de lo que se aprende, dependen de las necesidades y de las aptitudes por eso exige diferentes estrategias con el fin de que el sujeto encuentre aquellas que están de acuerdo con su individualidad. Afianza la confianza en sí mismo gracias al reconocimiento de sus capacidades y habilidades; aplica en numerosas situaciones de la vida.



El Banco Mundial, propone políticas homogéneas para la educación, pero la realidad es que aparecen signos de otros actores, los cuales buscan otros caminos y son corresponsables por el resultado (sindicatos, asociaciones estudiantiles, universidades, ONG, asociaciones corporativas en general). Sin embargo se avanza poco en un conocimiento sistemático que permita romper con la orientación monolítica de dicho banco. Esta ruptura tiene que ver con los intereses particulares de los distintos grupos humanos; estos son clave para alcanzar su estabilidad. En la medida que la educación incorpora elementos socialmente legitimados incrementan recursos para la supervivencia, a esta se suma el concepto de oportunidad que toma como base las capacidades, las cuales incluyen identificar necesidades básicas de carácter universal, adquiriendo con ello relevancia social como elementos que comprometen, motivan y movilizan a las personas (Jiménez, 2014).

Estrategias de enseñanza aprendizaje

El proceso de aprender es complementario a enseñar; en ésta no se trata de explicar las cosas, como conocimiento terminado. Está más orientada a provocar la pregunta que cuestiona, que lleva al aprendizaje. Este por su lado, es estimulado por el deseo de aprender, los intereses y el compartir de saberes. Es una propuesta donde todos se convierten en aprendices.

Se concibe el aprendizaje no sólo como un fin en sí mismo, sino como un medio para ser, saber y hacer en la vida. En este sentido, debe desarrollarse en escenarios y situaciones reales; ser asumido como un proceso intencional y programado mediante el cual el ser humano obtiene, procesa, conserva, aplica información y conocimiento para dar respuestas a sus interrogantes o para solucionar problemas, necesidades y dificultades en su

vida, en ello, las estrategias son importantes. Estos planteamientos llaman a escena nuevas formas en la enseñanza aprendizaje, donde se incluyan elementos básicos; el más importante es sin duda cambiar las formas de pensar de quienes enseñan y de quienes aprenden, es cambiar el sentido de alguien que da y otro que recibe, del mismo modo sugiere tareas que impliquen la utilización de TIC, como apoyo a este proceso.

Giroux (1994), ofrece una serie de planteamientos que permiten la reflexión de los procesos formativos, orientándolos a que brinden la posibilidad de la transformación social. Inscribe la educación en la esfera política, lo que conlleva a que las instituciones educativas contribuyan de manera significativa en la generación de nuevas relaciones sociales, más horizontales e incluyentes; se hace referencia a la pedagogía crítica; es una invitación a realizar nuevas maneras de leer la realidad, a crear conciencia de que las problemáticas sociales, atañen a todos los sujetos, implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable.

Para Monereo (1998), actuar estratégicamente en la enseñanza, incluye toma de decisiones conscientes para regular las condiciones que requiere una actividad. Las estrategias de enseñanza son los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigida y que tiene por objeto hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los propósitos de las *estrategias de enseñanza*, quizá el de mayor trascendencia, es el llevar al estudiante a la toma de conciencia sobre las operaciones mentales y decisiones cuando aprende un contenido o resuelve un problema. Del mismo modo se espera conseguir una cierta transferencia de éstas en nuevas situaciones de aprendizaje, así, las estrategias se caracterizan por su flexibilidad y variedad. La disposición personal es

importante pero no suficiente en cuanto que es prioritario el reconocimiento de que cada persona aprende conceptos y desarrolla destrezas de manera distinta y a ritmos diferentes.

Para facilitar el aprendizaje mediante el desarrollo de habilidades se utilizan diferentes herramientas didácticas y tecnológicas, experiencias personales, realidades sociales, intercambio de ideas, opiniones y prácticas. Es una visión más amplia del aprendizaje que va más allá de la adquisición del conocimiento, por tanto, los procedimientos y las técnicas usados son una parte decisiva, exige una conceptualización clara y coherente con la época, que conecte adecuadamente la construcción del conocimiento y la diversidad de los sujetos: Es vivir la inclusión.

En la inclusión, el conocimiento de las TIC, puede ser clave, si considera la habilidad para usarlas racionalmente, pero su reconocimiento como mediación y selección en una situación específica es compleja. Bates (1999, p.85) llama la atención al respecto:

No debemos pensar que hay soluciones simples en la selección y el uso de tecnologías en la educación convencional o a distancia. De hecho, la toma de decisiones en esta área se vuelve cada vez más difícil, con la proliferación de nuevas tecnologías y nuevas iniciativas de enseñanza.

De cara a la sociedad del conocimiento, asumir el aprendizaje se convierte en un reto, el que requiere estrategias que lleven a adquirir conciencia de los propios recursos cognitivos con que cuentan los estudiantes; se hace referencia a la metacognición, la cual sugiere estrategias de diverso orden. Es condición necesaria para hacer posible la aplicación del conocimiento con previa deliberación de la situación y los recursos. Entre éstos el uso de las nuevas tecnologías, las que se pueden aprovechar para lograr apren-

dizajes, aplicable por quienes aprenden, en la resolución de problemas.

En este punto es importante referirse de modo particular a las estrategias, procedimientos intencionales y flexibles que permiten entre otras cosas representaciones visuales, común en el aprendizaje significativo de Ausubel (1968). Este va más allá de la conexión de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende porque involucra la transformación de dicha información y su aplicación, posiblemente por la flexibilidad frente al cambio y la adaptación a nuevas demandas y mayores complejidades, que sugieren convertir la tecnología en un medio. Su integración en proceso educativos, hace necesario considerar argumentaciones racionales pero también las emociones que generan, las cuales se ubican en dos polos de un continuo: tecnofobia y tecnofilia; por otro lado, las altas expectativas sobre las nuevas tecnologías y su potencial didáctico.

Desde dicha teoría, el punto de partida son los conocimientos previos y la relación teoría-práctica, el reconocimiento del sujeto con capacidad de procesar y almacenar información, cuya activación permite el establecimiento de relaciones para realizar aprendizajes nuevos. Tales presaberes es la información que una persona tiene almacenada en marcos de conocimiento en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido; esto hace referencia a la cultura.

Según Richard Dawkins (2000), el cerebro y el sistema nervioso permiten procesar la información cultural recibida por enseñanza, imitación (mimesis) o asimilación, divisible en idea, concepto, técnica, habilidad, costumbre, etc., y nominados "memes" con cierta ambigüedad. Meme, es en las teorías sobre la difusión cultural, la unidad teórica de información cultural transmisible de un individuo a otro, o de una mente a otra, o de una generación a la siguiente.



En la enseñanza los saberes previos, son importantes, si se tiene en cuenta que el aprendizaje tiene lugar cuando el aprendiz articula información nueva con la que ya posee. Relacionado con estos planteamientos, Cortina (2011), aborda la libertad, frente al determinismo neurocientífico, donde se plantea que el comportamiento de un individuo es un resultado de procesamiento cerebral y la importancia que tiene la educación como modo de configurar ese cerebro dotado de plasticidad. Agrega que “Lo más inteligente es tratar de conocer el propio yo y el mundo en que se integra, con la modestia de quien es consciente de que sabe bien poco”.

El aprendizaje significativo corresponde al enfoque cognitivo, el que significa un cambio radical en la forma de entender el proceso de enseñanza- aprendizaje que se centra en el estudiante, en sus conocimientos, capacidades, destrezas, creencias, expectativas y actitudes y en la posibilidad de transferir lo aprendido en nuevas situaciones y en contextos diferentes, por lo que más que memorizar es importante comprender.

Entre sus estrategias están las palabras claves, como formas de organizar la información, mediante relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje. Ubica en el debate la comprensión de la educación en un contexto más amplio; se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida donde el sujeto necesita ser capaz de apropiarse del conocimiento, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente y de entender lo que se aprende.

Otras estrategias tienen que ver con la capacidad *creativa*, como una mirada singular que existe en cada uno de nosotros, es la diversidad que espera ser descubierta y valorada. La creación se encuentra potencialmente en todos los sujetos, sin embargo, como toda facultad requiere ser estimulada mediante una

serie de estrategias específicas. “Tiene que ver con nuevos mundos” con transgresiones que superan lo instituido, que requieren proponer estrategias diferentes que desarrollen esta capacidad, la reconozcan y la desmitifiquen, ello exige pensar la originalidad como capacidad posible de desarrollar en el sujeto y en cómo se origina en la modificación constante del trabajo y no en señales propias de los genios (Gámez, 1998).

Implica romper con el mito de la relación genio- creación; ser docente es comportarse en forma característica de la persona creativa, a partir del darse cuenta de lo que sucede en la clase, percibir las necesidades de los estudiantes, es conocer aquello por lo cual se sienten motivados para aprender. Una característica que conduce a la creatividad es la flexibilidad porque permite la capacidad para enfrentarse creativamente a hechos imprevistos y a nuevas situaciones, las cuales sugieren cambios. Es el aprendizaje por descubrimiento, donde el docente brinda herramientas al sujeto que por sí mismo encuentra lo que se desea aprender, puede ser por inducción, deducción o transducción (Bruner, 1972).

La realidad social demanda apoyarse en las formas de pensar para aprender, pasar del conocimiento como consumo cultural al conocimiento como proceso de transformación de la cultura; es urgente el cambio de paradigma y en este panorama surge el aprendizaje autónomo. Se considera clave en el éxito de formación en la modalidad virtual o a distancia, porque es fundamental la actuación que tiene el participante en su proceso de aprendizaje, de tal modo que la autonomía le permita el uso estratégico de los recursos educativos y tecnológicos puestos a su disposición. Al respecto, Tedesco (1998) afirma:

El conocimiento y la información se han convertido en la base de los procesos productivos y el tiempo necesario para que un conocimiento científico se traduzca en aplicaciones

tecnológicas es significativamente más corto que en el pasado.

Hablar de autonomía en el aprendizaje es hacer referencia a la toma de decisiones del estudiante, a lograr su autorregulación en un contexto o condiciones específicas, al reconocimiento de sus propias capacidades. Esto último conduce a poner a disposición las habilidades, reconocer las propias limitaciones y a la búsqueda de herramientas que incluyen las tecnológicas, para superarlas. El docente es responsable del diseño tecnológico, de incorporar estrategias de planificación, regulación y auto evaluación, manejables a través del uso de las diferentes herramientas y entornos de aprendizaje (Monereo 1998).

El aprendizaje autónomo es un proceso complejo que necesita recurrir a otros como el de la memoria, la que le permite establecer relaciones para elaborar juicios donde se valida el conocimiento y las formas de aprendizaje, las que a su vez, permiten al estudiante tomar conciencia de habilidades y estrategias necesarias que pueda aplicar en un trabajo. Involucra la voluntad para adquirir tanto conocimientos como experiencias, apropiarse de estos y renovarlos constantemente; asumir espíritu crítico, que a su vez comprende problematizar, inferir y cuestionar. Implica la autorregulación, búsqueda de información, flexibilidad entre factores implícitos tales como: la responsabilidad, la motivación, el desarrollo de capacidad crítica y de habilidades. De acuerdo con Bornas (1994, 56) una persona autónoma es:

Aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean.

Monereo (1998), agrega que la autonomía permite, entre otras cosas diferenciar información que ya existe en nuestra memoria o es completamente nueva, así como establecer relaciones. Señala que la

persona tiene capacidad de control sobre sus procesos cognitivos, observables en la capacidad de autorregulación utilizada en situaciones de aprendizaje lo que tiene que ver con la meta cognición.

Gazzaniga (2012), lo explica al negar que nuestras vidas estén totalmente determinadas por los procesos físicos y que, por tanto, no seamos responsables de nuestras acciones. Por el contrario, brindó una serie de datos para demostrar que el libre albedrío, el sentido de la responsabilidad no surge solo de un hemisferio cerebral, sino de la interacción social, en la vida de la comunidad; rechaza el determinismo neurocientífico porque considera determinante la cultura.

La autonomía puede ser favorecida por el uso de las TIC; estas constituyen andamiajes para enriquecer el conocimiento, redefinen la función del docente y permiten prácticas de enseñanza aprendizaje que favorecen el acceso a los conocimientos.

El uso de las TIC es un aliado de la educación, sugiere *crear nuevos entornos de aprendizaje, no obstante*, deben considerarse ciertos cambios que se producen con su uso, especialmente con Internet, como por ejemplo, se desarrolla mucho la atención parcial, continúa produciendo un estado de estrés, en un alerta permanente. La exposición a la red fortalece algunos circuitos neuronales, hay poco espacio para la reflexión, el análisis y la meditación previa a la toma de decisiones; configuran nuevas formas de relación, sin embargo, la incorporación de tics en el proceso de enseñanza y de aprendizaje no se puede limitar a la dotación de equipos y acceso a internet.

Al respecto, Tapia (2004, 6) afirma que:

El aprendizaje implica participar en discusiones y desarrollar propuestas; resolver problemas, asumir responsabilidades individuales en el desarrollo de tareas; discutir ideas y buscar soluciones; defender ideas, posiciones y propuestas; modificar



una o más posiciones; aceptar e integrar las ideas de los otros; preguntar a otros para explicar y clarificar.

En ese ámbito, surge el aprendizaje colaborativo, resultado de la interacción de un grupo de personas cuyo objetivo es alcanzar un aprendizaje. A su base está el trabajo en equipo donde la comunicación juega un papel importante porque amplía la percepción de la persona, desarrolla habilidades cognitivas y su práctica responde a una necesidad de esta época. Es reconocido importante como posibilidad de desarrollo humano que se avala al considerar al hombre como un ser social, que vive en relación con otros y los grupos son la forma de expresión de los vínculos que se establecen entre ellos. Para Vygotsky (1987, p. 48):

El psiquismo humano se forma y desarrolla en la actividad y la comunicación, destacando los beneficios cognitivos y afectivos que conlleva el aprendizaje grupal como elemento que establece un vínculo dialéctico entre el proceso educativo y el proceso de socialización humana.

En efecto, el aprendizaje colaborativo se logra a través de trabajo grupal, cuyas características señalan la importancia de la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento; la responsabilidad para trabajar en colaboración, porque solo de este modo, este es posible; exige compartir experiencias y conocimientos para alcanzar una meta grupal. Se apoya en la tecnología y en estrategias que permiten desarrollar en el estudiante habilidades personales y sociales. En esta perspectiva, los sujetos asumen roles específicos para alcanzar nuevos aprendizajes; sirve para que el estudiante desarrolle las capacidades sociales necesarias para vivir en sociedad, así como para el uso de TIC, dado que les permite buscar respuestas satisfactorias, comunicándose con otros a través de diferentes modalidades y recursos tecnológicos.

Con frecuencia el aprendizaje colaborativo, permite potenciar la creatividad, la motivación, así como optimizar el tiempo y los recursos. Tiene numerosas bondades entre las cuales Millis (1996), señala que los estudiantes aprenden más cuando lo utilizan porque recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior, de pensamiento crítico, se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás, lo que para educación a distancia significa, no solo una estrategia coherente con su intencionalidad de formación, en términos de lograr ayuda y responsabilidad, sino una manera eficaz de lograr interacción entre los diferentes sujetos que aprenden con lo cual se optimizan los recursos, como el uso de las TIC, el cual ha introducido cambios en los hábitos y costumbres de los estudiantes lo que presupone la organización y desarrollo de un nuevo modelo en la educación superior.

Este tipo de aprendizaje es entendido en relación al otro, Se trata de aprender con otros y de otros. Este hecho permite valorar el trabajo que desempeña un sujeto con otros en favor de un aprendizaje determinado, abre las puertas para generar estrategias de enseñanza-aprendizaje colectivamente. "Es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo" (Johnson y Johnson, 1998, 62).

En efecto son muchos los elementos positivos del aprendizaje colaborativo: el ejercicio de la reflexión que tiene que ver con el desarrollo del pensamiento, mejora la comunicación porque privilegia la capacidad de escucha, favorece la expresión de ideas, conceptos y argumentos, dado que muchos estudiantes se expresan mejor y más fácil en grupos pequeños; esta práctica le brinda seguridad y confianza para participar en grupos más grandes. La confianza se ve reflejada además en el logro de aprendizajes; aprender con el otro, característica fundamental, no solo

potencia las capacidades, sino que posibilita la convivencia, la que tiene como fundamento el respeto y la solidaridad que tanto reclama el mundo de hoy. Palomo, Ruiz y Sánchez (2006), indican que las nuevas tecnologías, ofrecen la posibilidad de interacción que el trabajo colaborativo requiere para alcanzar un aprendizaje, al facilitar compartir experiencias, favorece actitudes de ayuda y la resolución de problemas mediante la discusión y la toma de decisiones en conjunto.

Alternar el trabajo individual y el colaborativo, es una estrategia positiva; el individual como el medio que indiscutiblemente permite visualizar capacidades, habilidades y actitudes personales; se trata del trabajo que cada uno hace por los propios medios sin la colaboración de los demás, sin embargo, es importante recordar que este no puede predominar, porque de ser así, se puede caer en el error de catalogar al ser humano por sus resultados y premiar a los “mejores”, lo que se torna excluyente.

El trabajo individual potencia el trabajo grupal en la medida en que se tomen en cuenta las habilidades y capacidades de cada persona, sin embargo es importante tener claridad sobre la diferencia entre trabajo en grupo y trabajo en equipo. El primero es un conjunto de personas se reúnen para tratar un tema; los miembros se centran principalmente en sí mismos. El trabajo en equipo es entendido Como un conjunto de personas que se reúnen para realizar un proyecto o tratar un tema de interés común. La diferencia con el anterior radica en que cada integrante tiene sentido de pertenencia, se compromete con los objetivos, colabora a los demás y colocan su experiencia para alcanzar el éxito en lo que se proponen. Igualmente existen diferencias entre el trabajo colaborativo y aprendizaje, colaborativo, aquel es proceso intencional para alcanzar objetivos específicos, a su interior se dan relaciones de colaboración y ayuda. En el aprendizaje colaborativo se comparten conocimientos.

En la actualidad, en la Educación virtual o a Distancia, se requiere del apoyo de estrategias referidas a cómo enfrentar la lectura, análisis e interpretación y argumentación de información. En el caso de las primeras, son importantes los controles y autocontroles, para las demás el uso de TIC que permitan la discusión como los foros, los chats entre otras, consideran habilidades de comunicación e interacción para lograr verdaderos aprendizajes colaborativos.

El uso de nuevas tecnologías en la educación pueden abrir nuevas oportunidades, siempre y cuando se superen las dificultades frecuentes por escaso uso o falta de conocimiento sobre el manejo de las mismas y al mismo tiempo se tenga presente que son una herramienta y no un fin en sí mismo. Efectivamente, las TIC, favorece el uso de múltiples estrategias por la existencia de mayores posibilidades para acceder de modo masivo al conocimiento, por el desarrollo de la capacidad para buscar, sistematizar, comprender, organizar y principalmente utilizar la información a la que se accede

Los medios audiovisuales son muy importantes en cuanto permiten incluir estilos de aprendizaje entendidos como métodos o conjunto de estrategias concretas que constituyen formas de aprender. Cada uno tiende a desarrollar unas preferencias globales y así surgen en la investigación: activo, reflexivo, teórico y pragmático en acciones de observación, argumentación y la elaboración de textos, todas ellas asociadas a la construcción de significado.

La clase magistral en encuentros presenciales es aún vigente; pese a ser objeto de discusión y de crítica por algunos que señalan la disminución de la participación de los estudiantes, es importante aclarar que ésta se puede realizar incluyendo el diálogo y la pregunta como ingredientes que le otorgan matices diversos. Estudiosos de la pedagogía consideran que la clase magistral es un medio eficaz, sobre



todo para aquellos estudiantes donde el aprendizaje es eminentemente auditivo.

Otras formas de enseñar y aprender tienen que ver con: La reflexividad, habilidad que se emplea durante toda la vida; no se trata de considerar a los seres receptores pasivos de la información y de las tecnologías del presente; se requiere estudiantes activos, capaces de resolver problemas es decir, el sujeto analiza de acuerdo a sus capacidades, un asunto que atañe al conocimiento o a la convivencia.

El diálogo crea las condiciones propicias para una enseñanza crítica y reflexiva. Desde esta postura, los principios de la enseñanza y el aprendizaje centrados en la persona, constituyen los elementos básicos para el cuestionamiento, que establece una relación con el aprendizaje y en la que puede producirse un diálogo cuyo resultado es la problematización.

La pregunta es otra estrategia, pero no se alude a cualquier pregunta es la que desencadena procesos de pensamiento en los estudiantes, genera nuevas preguntas y motiva al sujeto a buscar respuestas posibles, donde las contradicciones se convierten en la fuerza para aprender y las dificultades son fuente de motivación para superarlas; estas son descubiertas e interiorizadas.

El cuestionamiento, la reflexión, el diálogo, la argumentación y la capacidad de crítica corresponden a la pedagogía crítica, considerada como posibilidad de construir un mundo nuevo. Al respecto Giroux (2004), considera además como elementos importantes el contexto, espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones y los significados propios de la cultura y donde aprende a través de la socialización. Cada sujeto interactúa e interpreta de diferente manera la realidad y es aquí donde se construyen las representaciones de las que dependen sus actuaciones.

Es indiscutible que en el aprendizaje se debe favorecer la participación activa de los Estudiantes y esto implica: la lectura,

la escritura, la comprensión de la información a la que acceden, capacidad para relacionarla y transformarla. En este nivel es fundamental reconocer la importancia del lenguaje por su evidente relación con la comunicación, ambos son procesos usados para el intercambio de información, sin embargo es innegable cierta polaridad, en la comunicación existe un mensaje y el lenguaje es una capacidad que favorece la comunicación, en consecuencia el aprendizaje requiere de los dos.

A propósito de la educación y la tecnología

Los cambios vertiginosos de la tecnología hacen que las herramientas de la información y la comunicación, sean más complejas, distribuidas en nuevos soportes y medios técnicos, de cuya existencia debe dar cuenta también la educación. El uso de las TIC en la educación puede ser un factor de cambio y adaptación a las nuevas formas de hacer y de pensar, pero es preciso considerar que las nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo tecnológico, provocan diversas actitudes y opiniones. Por tanto, los profesores deben poseer los niveles de conocimiento y habilidades para acompañar a sus estudiantes para la incorporación del uso racional de estas herramientas tecnológicas. Es importante considerar que el equipamiento en lo que a medios se refiere sea suficiente, de acuerdo a las necesidades y demandas de la sociedad actual. Hay que tener en cuenta la frecuencia de uso y las dificultades de acceso formación técnica y didáctica.

En ese sentido, surge la pregunta: ¿De qué manera podría lograrse la calidad educativa, o una educación para la diversidad, con el apoyo de las tecnologías informáticas?..

Pese a los beneficios indiscutibles que se le atribuyen, es necesario llamar la atención sobre el peligro que de perderse en la práctica múltiples recursos, esfuerzos y

esperanzas. El uso de tecnologías permite vaticinar daños en el desarrollo del sujeto, por cierto facilismo que estas pueden producir. Es posible, que no puedan inscribirse de mejor manera a los niños y jóvenes en el mundo del trabajo, ni en nuestra sociedad, ni en un mundo cada vez más globalizado. Por el contrario, puede reforzar el analfabetismo funcional y por tanto favorecer la inequidad social y educativa.

La relación educación y tecnología, puede ser estratégica para producir cambios y nuevos canales de comunicación, que a su vez contribuyan a la inclusión social. La tecnología es un medio pero no fin en sí misma; su incorporación a la formación, debe centrarse en reconocimiento de las diferencias individuales, es decir, en la diversidad. Así, diversidad es reconocimiento de diferencias y valoración de ellas. La educación no puede perder su norte y en consecuencia, su aporte a los principios de equidad, cooperación y solidaridad; las diferencias valoradas son oportunidades que pueden enriquecer la sociedad e indica la necesidad de lucha para evitar la exclusión.

Las tecnologías de la información y la comunicación han traído consigo cambios culturales y sociales en las formas tradicionales de comunicación y en las formas de enseñanza-aprendizaje; pese a que amplía significativamente el acceso al conocimiento, exige revisar las condiciones que se requieren para su uso, recrear e innovar, así como transformar la formación de docentes y profesionales futuros.

La tecnología en la educación a distancia, puede ser es un factor de éxito; su estructura, funciones, propósitos y metas varían así como su organización en una teoría que orienta la práctica. De manera más acertada se puede afirmar que existen numerosos constructos que señalan algunos elementos fundamentales para comprenderla.

La época actual se caracteriza por retos y cambios; es un momento histórico difícil y complicado donde el uso de TIC, exige

el replanteamiento de muchas cosas, no obstante, estos cambios se hacen necesarios para mejorar. Sin embargo resultados de la investigación, muestran que todavía hay grandes brechas en su uso, por dificultades en el conocimiento y práctica de la tecnología.

Para superar los obstáculos se requiere considerar: la interactividad como condición básica para aprender; el autocontrol como posibilidad de racionalizar el tiempo; el apoyo de tutores para evitar que las personas que se sienten poco confortables con las tecnologías y corran el riesgo de abandonar el proceso o de perder motivación frente al mismo. Sin embargo, el constante crecimiento tecnológico no puede ser considerado al margen de la realidad, ni ideológicamente neutral, razón por la cual lo importante es la forma de utilización de la tecnología, dado de igual manera puede servir a intereses económicos como de carácter puramente humano. El desafío es entonces potenciar su uso racional para no perder la dimensión humana y social que los recursos brindan.

Indiscutiblemente, cuando se amplía el uso de las NT en la educación, se brindan oportunidades de promoción de las comunidades sociales. Su acceso y uso han generado a lo largo de los últimos años, múltiples indicadores que señalan una visión global de la situación de la Sociedad de la Información desde diferentes perspectivas. La imagen de conjunto proyectada indica el enfoque, cuyo impacto estará dado también por la inclusión digital y ésta a su vez por la participación y superación progresiva de la brecha digital.

No obstante, es evidente la desigualdad social, si se tiene en cuenta que las nuevas tecnologías de la información otorgan beneficios a quienes las utilizan y en muchos sujetos, se marcan diferencias en su acceso por las distancias geográficas, económicas y culturales entre los sectores, lo que sugiere la necesidad de políticas sociales y educativas dirigidas



a compensar las desigualdades en su acceso. Para Area (2002, p.55):

Es una necesidad urgente y necesaria si se pretende que la sociedad de la información no sea para unos pocos, sino para la inmensa mayoría de la ciudadanía.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las NNTT, como nuevos canales de comunicación de la educación a distancia pueden conducir a ignorar el impacto que dichas tecnologías producen en contextos sociales concretos; de la misma manera que puede crear estrés, saturación de trabajo, la superficialidad y la pérdida de reflexividad. Por lo tanto, es necesario ir cambiando concepciones sobre el rol de los formadores, el proceso de enseñanza y de aprendizaje; resinificar los modelos educativos de la educación tradicional presencial, presentes aun en la educación a distancia y esto implica capacitación en el uso del recurso para los nuevos contextos laborales.

Al respecto, Edith Litwin (2000, 4) señala que: “la preocupación más aterradoradora frente a la educación a distancia es que se genere nuevas formas de segregación entre quienes pueden acceder a la tecnología y quienes quedan afuera”. Este sentimiento es real en cuanto pese al incremento de la aplicación de NNTT, la infraestructura es insuficiente para la inclusión digital por su carácter multidimensional, se perciben en ello diferencias de orden territorial que corresponden a las desigualdades entre países. Así en los países más ricos esta tecnología es más accesible para mayor parte de la población que en los países más pobres y si bien estas han transformado la economía, la sociedad, el estado y la relación entre estos, su dinámica no puede ser identificada con los intereses del sistema; su uso debe ser producto de la racionalidad de los sujetos.

Bibliografía

Fuentes

- Alonso, Jesús & López, Antonio. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos”, en Pozo I, Monereo C (Coords.) El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. España: Aula XXI Santillana.
- Area, Manuel. (2002). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. *Educator*, 29, pp. 55-65. En: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20754/20594> (Recuperado en septiembre 06 de 2015).
- Ausubel, David Paul. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bates, Tony. (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Diplomado en Informática para la Enseñanza de la Medicina. Módulo II (Antología), pp. 26-55.

- Bornas, Xavier. (1994). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España: Siglo XXI editores.
- Bruner, Jerome. (1972). *El proceso de la educación*. México: Editorial hispanoamericana.
- Cortina, Adela. (2002). *Por una ética del consumo: La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. España: Taurus.
- Cortina, Adela. (2011). *Neuroética y neuropolítica: Sugerencias para la educación moral*. Madrid: TECNOS.
- Creswell, John. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River. Nueva York: Pearson.
- Dawkins, Richard. (2000). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat Editores.
- Draves, William. (2001). *Learning on the Net*. Wisconsin: LERN.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

- Gámez, George. (1998). *Todos somos creativos*. Barcelona: Urano.
- García, Aretio. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid, UNED
- García, Lorenzo. (1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 4(18), pp. 1-9.
- Gazzaniga, Michael. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Gazzaniga, Michael. (2004). *Teoría y resistencia en Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gazzaniga, Michael. (2012). *¿Quién manda aquí?* Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En Castells et al (1994). *Nuevas perspectivas críticas de la educación*. Barcelona: Ed. Paidós. pp. 97-128.
- Hernández, Roberto y otros. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jiménez, Manuel. (2014). El enfoque de necesidad desde la concepción de desarrollo como capacidad. *Eikasia*, pp. 207-216.
- Johnson, David and Johnson, Roger. (1998). *Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms*. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Minneapolis. En: <http://www.clrc.com/pages/CLandD.html> (Recuperado en septiembre 15 de 2014).
- Krugman, Paul. (1979). Increasing returns, monopolistic competition, and international trade. *Journal of International Economics*, 9(4), pp. 469-479.
- Litwin, Edith. (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu
- López, Pedro. (2009). Inclusión digital: un nuevo derecho humano. *Revista Educación y Biblioteca*, 172.
- Malaguzzi, Loris. (1987). Locchio se salta il muro. Reggio Emilia. Madrid MEV/CAM.
- Maturana, Humberto. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Colección Hachette/Comunicación – Ced.
- MEN (2009). Educación virtual o educación en línea. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-196492.html> (Recuperado en septiembre 08 de 2015).
- Millis, Barbara. (1996). Cooperative Learning. The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat. En: <http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/CoopLear.html> (Recuperado en noviembre 30 de 2013).
- Monereo, Carles. (1998). *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje*. 5ta Edición. Barcelona.
- Palomo, Rafael; Ruiz, Julio y Sánchez, José. (2006). *Las TIC como agente de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Savater, Fernando. (2006). *Fabricar humanidad*. Santiago de Chile: PreLac. <http://www.unesco.cl/revistaprelac> (Recuperado en febrero 2010).
- Skliar, Carlos. (2000). *Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro*.
- Steve, Wozniak. (2015). Cofundador de Apple Habla de emprendimiento y educación. En: <http://www.compartirpalabramaestra.org/noticias/cofundador-de-apple-habla-de-emprendimiento-y-educacion> (Recuperado en septiembre 07 de 2015).
- Tapia, Ana. (2004). *El aprendizaje colaborativo en entornos de enseñanza y aprendizaje a Distancia. La experiencia del SEADEA Sistema de Educación a Distancia del Ejército Argentino*. En http://www.ateneonline.net/datos/76_02_Tapia_Ana.pdf (Recuperado en julio 26 de 2012).
- Tedesco, Juan. (1998). Universidad y sociedad del conocimiento. *Revista Criterio Digital*, 2228. En: http://www.revistacriterio.com.ar/bloginst_new/1998/11/04/universidad-y-sociedad-del-conocimiento/ (Recuperado en septiembre 06 de 2015).
- Unesco (2008). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. En: http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf (Recuperado en junio 22 de 2013).
- Valderrama, Paula. (2009). El rol de la afectividad en la vida cotidiana del hombre. *Encuentro de universitarios católicos*.
- Vygotsky, Lev. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Científico Técnica.



Referencias

- Blanco, Rosa. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación*, 4(3), pp. 2-15.
- Booth, Tony. & Ainscow, Mel. (2000). *Índice de inclusión*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol, UK, Centre for studies on inclusive education.
- Cabero, Julio. (Coord.) (2008). *Aportaciones al e-learning: desde la investigación educativa*. Grupo de Investigación Didáctica. Sevilla, España, Universidad de Sevilla.
- Cabero, Julio. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), pp. 4-19. En: <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf> (Recuperado en septiembre 08 de 2015).
- Castaño, Carlos. (dir.) (2009). *Enseñanza y aprendizaje en entornos e-learning en mundos virtuales centrados en el alumno*. Proyecto de Investigación EA2008-0118. Ministerio de Ciencia e Innovación. En: http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/index.php?option=com_content&view=article&id=13:libros&catid=1:biblioteca-virtual (Recuperado en julio 03 de 2012).
- CIE – Conferencia Internacional de Educación (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf (Recuperado en 22 de junio de 2011).
- Crook, Charles. (2004). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Díaz, Frida & Hernández, Gerardo. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz-Romero, Pamela (Editora). (2006). *Caminos para la inclusión en Educación Superior en Chile*. Santiago, Chile: Fundación EQUITAS.
- Dussel, Inés & Quevedo Luis. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación. *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Ellis, Jeanne. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación S. A.
- Flavell, John. (1975). *A psicología do desenvolvimento de Jean Piaget*. Rio de Janeiro, Brasil: Pioneira Editora.
- García, Lorenzo. (2002). Resistencias, cambio y buenas prácticas en la nueva educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación A Distancia*, 5(2). En: <http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/vol5-2/resistenciaoscambio.pdf> (Recuperado en abril 20 de 2013).
- González, Ángel-Pío. & Farnós, Juan. (2009). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista de educación inclusiva*, 2(1), pp. 49-60.
- Herrera, Gerardo & Abellán, Raquel. (2008). *Nuevas tecnologías para favorecer la inclusión: soluciones concretas*. En: Hurtado, M. D. & Soto Pérez, F. J. (Coords.). *Igualdad de oportunidades en el mundo digital*. Murcia, España, Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Johnson, David; Johnson, Roger & Holubec, Edythe. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Meirieu, Philippe. (1992). *Aprender, si pero ¿cómo?* Barcelona: Editorial Octaedro.
- Miranda, María. (1996). *Las tecnologías de la Información en la educación*. Universidad Autónoma de Guerrero, México.
- Monereo, Carles. & Castelló, Montserrat. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Salinas, Jesús. (Coord.). (2008). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. Proyecto de investigación EA2007-0121. Palma de Mallorca. En: http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/index.php?option=com_content&view=article&id=13:libros&catid=1:biblioteca-virtual (Recuperado en julio 03 de 2012).
- Santrock, John. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.

Análisis de dos mallas curriculares de ingeniería física en Colombia desde la perspectiva de la complejidad, el caos y los fractales¹

MICHAEL ANDRÉS GONZÁLEZ HENAO²

Resumen

El presente trabajo deviene de la investigación realizada durante los años 2014 y 2015³, en el proceso de la especialización en pedagogía y desarrollo humano de la universidad católica de Pereira, donde se avanza a partir de las teorías de la complejidad, el caos y los fractales, un análisis de la malla curricular de ingeniería física de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), interés que surgió de la necesidad de dar cuenta del comportamiento dinámico que el programa tiene en su contexto, ergo, se aplican teorías utilizadas para analizar la dinámica de un mundo que se comporta como un sistema no-lineal y que permanece en una lucha constante contra la entropía, donde los sistemas cumplen funciones específicas y alimentan gradualmente los fenómenos que fomentan la vida y las interacciones para crear estructuras tan complejas como el hombre mismo.

Partiendo de estas ideas se han encontrado diferencias y similitudes en ambos planes de estudio que identifican la meta que cada una tiene sobre la física, por ejemplo, la UNAL se encarga de fortalecer la física en el estudiante y que sea este, por medio de la elección de ciertas asignaturas, establecer un direccionamiento de la misma, y en la UTP se fortalece no solo la teoría sino también la aplicabilidad al mundo industrial.

El estudio se enfoca principalmente en el análisis de este programa en la UTP puesto que es la única universidad pública del departamento de Risaralda y con ayuda de entrevistas se han encontrado puntos en común que unen a los estudiantes sobre las asertividades o dificultades que presenta la carrera.

Palabras claves: Ingeniería física, complejidad, caos, fractales, malla curricular, determinismo, realidad, globalización

1 Recibido: 30 de julio de 2015. Aceptado: 15 de noviembre de 2015.

2 Michael Andrés González Henao. Estudiante de maestría en pedagogía y Desarrollo Humano; Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Ingeniero Físico de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de la Universidad tecnológica de Pereira. Correo electrónico: micandgonzalez@utp.edu.co

3 Este artículo es producto del trabajo de investigación: "Análisis de dos mallas curriculares de ingeniería física en Colombia desde la perspectiva del caos y fractales", realizado para optar al título de especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, de la Universidad Católica de Pereira, Cohorte XXVII. Director Trabajo de Grado: Oscar Armando Jaramillo García.



Abstract

Analysis of two curricula of Engineering Physics in Colombia from the perspective of complexity, chaos and fractals

This work comes from research carried out during 2014 and 2015, within the certification in Education and Human Development at the Catholic University of Pereira, where progress is made based on the theories of complexity, chaos and fractals: the curricula of Physical Engineering at the Technological University of Pereira (UTP) and the National University of Colombia (UNAL) are analyzed, as interest arose from the need to account for the dynamic behavior of these programs within their context, i.e., the application of theories used to analyze the dynamics of a world that behaves as a non-linear system and remains in a constant struggle against entropy, where systems have specific functions and gradually feed the phenomena that promote life and interactions are applied to create such complex structures as man himself.

On the basis of these ideas, we found differences and similarities as we compared these curricula with regards to the goal each has, and find that the UNAL curriculum challenges the Physics major student to choose and focus on certain subjects, whereas UTP concentrates on theory, as well as industrial applicability.

The study focuses on the analysis of the UTP program since it is the only public university in the department of Risaralda. Interviews led to identify common strands that students identify as career strengths and difficulties.

Key words: Engineering physics, complexity, chaos, fractals, curriculum, determinism, reality, globalization.

Introducción

Para analizar el mundo del cual el ser humano hace parte, se hace indispensable entender que está rodeado de procesos cuyos estados se complejizan y cambian con el tiempo.

Los sistemas reales son sistemas complejos, donde el todo y sus partes poseen su propia complejidad adquirida por las interacciones (fuertes o débiles) entre cada uno de los medios, generando cambios importantes en el estado final del todo. Este tipo de sistemas al ser no lineales presentan dificultades a la hora de realizar una predicción, pues existe una gran influencia en el actuar de uno de

sus elementos en el resto de sus partes constitutivas creando nuevos datos o informaciones de difícil percepción para el investigador.

Los sistemas lineales y perfectos no son comunes, son solo usados como punto de partida para resultados más grandes y también para linealizar y dar aproximados a los procesos más complejos (Por ejemplo, en la solución de ecuaciones no lineales). Poder predecir estados o valores futuros de un sistema no-regular (proceso estocástico) es de gran utilidad en un mundo en constante movimiento, por ejemplo, poder predecir el clima ayudaría a actuar lo más rápido posible para evitar calamidades, o inclu-

sive poder predecir el comportamiento de la economía (cambio en el precio de la moneda) podría ayudar a una nación a evitar pérdida deliberada de dinero e inclusive ayudaría a identificar donde se podrá invertir para satisfacer las necesidades de la sociedad.

La educación, como sistema, es compleja y se caracteriza por ser un punto fuerte en la apuesta transformadora de un país en el ámbito de competencia⁴.

El sistema educativo, es un sistema complejo y multivariado cuyo comportamiento está en constante cambio gracias a variables tanto internas como externas, es decir, es un sistema abierto en constante interacción con su medio (Reigeluth, 2004). Es por ello que siempre está sufriendo cambios, cada alumno, docente, directivos, políticas, modelos económicos, la globalización entre otras variables hacen que la educación sufra transformaciones sustanciales e importantes, además, cada una de estas variables que interaccionan con el sistema educativo tienen su propia dinámica caótica, es este dinamismo el que permite los grandes cambios en una estructura social y si se quiere natural (ejemplo de los incendios en las sabana Africana).

Parece ser que todo sucede por una razón, el azar no es más que una consecuencia de lo desconocido o de lo que desconocemos, de esta manera la variable más incomprendida y compleja es el ser humano, siendo el ser humano el resultado de la evolución biológica y cultural partiendo de una derivación de la comunicación y convivencia con el otro y con su entorno convirtiéndonos en seres sociales, culturales, pensantes e históricos (Serna, 2014). Desde esta perspectiva, somos un sistema complejo y caótico dentro de un gran sistema lla-

mado universo (desde una mirada científica, el universo es entendido como un sistema aislado) o si se quiere cosmos. Esta propiedad, la de ser complejo, nos permite crear diferentes realidades para convivir y adecuarnos al todo.

El ser humano al ser un sistema complejo relacionante caótico, se hace difícil moldearlo según normas o leyes, o siquiera entender los motivos que lo mueven al ejecutar cierta actividad, y es aquí donde la cultura, la sociedad, las tradiciones tienen un gran impacto mediante la creación de sistemas costumbristas que alteran realidades mediante el control. Inducen en cada nuevo integrante una realidad forjada con anterioridad aludiendo al hecho de que el contexto demarca al ser en su totalidad, adquieren unas costumbres de las cuales no tienen idea del por qué se ejecutan, solo lo hacen ya que los demás lo indujeron a este hecho (como en la paradoja de los monos y las bananas).

De esta forma, la sociedad, la cultura y las tradiciones ejercen influencia en la regulación y transformación de sus integrantes, fortalecen valores, ideas, conocimientos, entre otras variables que afectan y demarcan la realidad de una persona, y la educación es otro aspecto importante en la generación de la subjetividad. De esta manera tenemos, la formación familiar, social y educativa (solo por nombrar algunos sistemas socializadores⁵), siendo la educativa el punto de partida de esta investigación, los colegios o institutos ayudan al estu-

4 Con el término de competencias nos referimos a las dimensiones de conocimiento, habilidades, valores, técnicas, avances tecnológicos, educativos, productivos y laborales.

5 Para Berger y Luckmann (1973), el conocimiento y la realidad son propias de cada contexto social, de cada cultura y de cada persona. De esta forma, estos sistemas o agentes socializadores no son únicos, ya que tenemos implicaciones familiares, los amigos, la sociedad, la escuela que imparten los conocimientos tradicionalmente aceptados. Se tiene dentro de estos sistemas socializadores a la educación, formal cuando se es impartida en las escuelas, institutos, universidades, etc., e informal cuando sucede fuera de los ambientes escolarizados (Calvo, 2013, p. 89)



dian­te a ad­quirir com­pe­ten­cias bá­si­cas en di­fe­ren­tes ár­eas del co­no­ci­mien­to, dan­do un es­pec­tro am­plio de po­si­bi­li­da­des de elec­ción de sa­be­res es­pe­cí­fi­cos; la la­bor de la uni­ver­si­dad se cen­tra en fo­ca­li­zar los in­te­re­ses par­ti­cu­la­res en una dis­ci­pli­na, o ra­ma del sa­ber, in­du­ciendo en el es­tu­dian­te la ca­pa­ci­dad in­di­vi­dual de re­sol­ver pro­ble­mas re­la­cio­na­dos con su con­tex­to so­cial apli­can­do el co­no­ci­mien­to ad­quiri­do en su eta­pa de for­ma­ción co­mo per­so­na in­te­gral, fun­cio­nal y com­pe­ten­te.

Al ser la uni­ver­si­dad un sis­te­ma ges­tor de pro­fe­sio­na­les, ca­pa­ces de ge­ne­rar un de­sar­rol­lo te­cno­lógico y so­cial, se ha­ce ne­ce­sa­rio en la edu­ca­ción uni­ver­si­ta­ria, es­tu­diar las ca­pa­ci­da­des que sus egre­sa­dos po­seen a la ho­ra de lle­var a la prác­ti­ca su co­no­ci­mien­to teó­ri­co. Es­to im­pli­ca una re­vi­sión del cú­rricu­lo edu­ca­ti­vo de los pro­gra­mas que es­tos or­ga­nis­mos ofre­cen.

Es­ta in­ves­ti­ga­ción es­tu­dia los pro­gra­mas de la in­ge­nie­ría fí­si­ca en dos uni­ver­si­da­des co­lo­m­bia­nas, la uni­ver­si­dad te­cno­lógica de Pe­rei­ra (UTP)⁶ y la uni­ver­si­dad na­cio­nal de Co­lo­m­bia (UNAL). La e­va­lua­ción, o com­pa­ra­ción y jus­ti­fi­ca­ción se va a cen­trar en la ma­lla cú­rricu­lar que am­bas uni­ver­si­da­des ofre­cen a to­da la co­mu­ni­dad, aná­li­sis que se re­a­li­za con la ayu­da de las nue­vas teo­rías eme­r­gen­tes (nue­vo pa­ra­di­gma) de la com­ple­ji­dad, el caos y los frac­ta­les. Es im­por­tan­te pun­tu­a­li­zar que la re­vi­sión se va a ha­cer desde una per­spec­ti­va cuali­ta­ti­va-com­pren­si­va, por lo que se in­c­lu­ye las vo­ces de al­gu­nos ac­to­res per­te­nen­cien­tes a in­ge­nie­ría fí­si­ca de la UTP.

El pro­pó­si­to cen­tral de es­ta in­ves­ti­ga­ción ra­di­ca en es­ta­ble­cer di­fe­ren­cias sig­

nifi­ca­ti­vas en­tre los cú­rricu­los a com­pa­rar y de­tec­tar cual ma­lla cú­rricu­lar tra­ba­ja a fa­vor de lo com­ple­jo; de­mos­trar la im­por­tan­cia de tra­ba­jar desde lo in­di­vi­dual y co­lec­ti­vo para una for­ma­ción pro­fe­sio­nal del su­je­to, mos­trar que es po­si­ble es­ta­ble­cer una au­to­no­mía ofre­ciendo la po­si­bi­li­dad, en es­te as­pec­to, al es­tu­dian­te de in­ge­nie­ría fí­si­ca de la UTP, de e­le­gir asig­na­tu­ras que sean a­me­nas a su cam­po de ac­ción e­le­gi­do, desde la ne­ce­si­dad de un cú­rricu­lo flexi­ble, para cre­cer co­mo pro­fe­sio­nal y pro­yec­tar una po­si­ble lí­nea de es­pe­cia­li­za­ción, pro­fe­sio­na­li­za­ción y e­jecu­ción,

Por tan­to, la pre­gun­ta en cues­ción so­bre la cual el do­cu­men­to gi­ra para dar res­pues­ta es:

¿De qué for­ma la teo­ría del caos y los frac­ta­les de­tec­ta di­fe­ren­cias sig­ni­fi­ca­ti­vas en la ma­lla cú­rricu­lar de in­ge­nie­ría fí­si­ca de dos uni­ver­si­da­des co­lo­m­bia­nas?

Objetivo general

Par­tiendo de lo plan­teado, se tie­ne co­mo ob­je­ti­vo ge­ne­ral dar cuen­ta de las si­mi­li­tu­des y di­fe­ren­cias, e­qui­li­brios y de­se­qui­li­brios sig­ni­fi­ca­ti­vos en la ma­lla cú­rricu­lar de in­ge­nie­ría fí­si­ca de dos uni­ver­si­da­des co­lo­m­bia­nas.

Constructo Teórico

Física e ingeniería

¿Qué ha­ce un in­ge­nie­ro fí­si­co? Para res­pon­der a es­te in­ter­ro­gan­te, que en apa­riencia es si­mple, es ne­ce­sa­rio ha­cer cues­ti­o­na­mien­tos es­pe­cí­fi­cos so­bre la mis­ma, pro­ble­ma­ti­zar es­ta pre­gun­ta para ha­llar res­pues­tas que se acer­quen, en la me­di­da en que sea po­si­ble a la re­a­li­dad es­ta­ble­ci­da por las ac­cio­nes y las pa­la­bras. De es­ta ma­ne­ra, cabe re­pre­gun­tar­nos ¿Qué es in­ge­nie­ría? Y, ¿qué es la in­ge­nie­ría fí­si­ca?

Ras­trear con ex­ac­ti­tud los in­i­ci­os de la in­ge­nie­ría es com­ple­jo, pues para ca­da é­po­ca, la de­fi­ni­ción cam­bia, se ane­xan nue­vas con­cep­cio­nes a las de­fi­ni­cio­nes

6 En Co­lo­m­bia exis­ten cua­tro uni­ver­si­da­des que ofre­cen la in­ge­nie­ría fí­si­ca, la uni­ver­si­dad del cau­ca (UNICAUCA), sien­do la pri­me­ra en ofre­cer es­te pro­gra­ma al pú­bli­co, la uni­ver­si­dad na­cio­nal (UNAL), la uni­ver­si­dad te­cno­lógica de Pe­rei­ra (UTP) y la EAFIT

más ambiguas, de esta forma ampliando y especializando su campo de acción basado en la modernidad que se está viviendo. Los más osados dirán que la ingeniería nació en el momento que materializamos ideas basadas en las necesidades más inmediatas haciendo uso de la “conciencia”, de las experiencias (que al ser sistematizadas se transformaron en conocimiento desde y para la práctica) por ejemplo las herramientas de caza. Estas herramientas al principio se pudieron haber usado de forma ocasional, como lo hacen algunos primates modernos, pero que, por cuestiones evolutivas, se convirtieron en objetos esenciales para sobrevivir en un mundo donde los seres humanos eran inferiores físicamente al restos de los grandes depredadores. Es por esto que el primer punto fuerte para entender lo que es y hace la ingeniería es la necesidad.

Para Gabriel Poveda (1993, P. 13):

“Ingeniería es el conjunto de conocimientos teóricos, de conocimientos empíricos y de prácticas que se aplican profesionalmente para disponer de las fuerzas y de los recursos naturales, y de los objetos, los materiales y los sistemas hechos por el hombre para diseñar, construir, operar equipos instalaciones, bienes y servicios con fines económicos, dentro de un contexto social dado, y exigiendo un nivel de capacitación científica y técnica ad hoc –particularmente en física, ciencias naturales y economía-, especial y notoriamente superior al del común de los ciudadanos”

En esta definición se visualizan aspectos importantes como el contexto, especificando que la ingeniería se debe realizar pensando en solucionar problemas de índole local (y que posiblemente la solución de estos problemas locales se pueda convertir en soluciones globales para su uso en otros contextos sociales)

eso sí, sin pensar en el impacto social que sus descubrimientos puedan tener, esto es talvez lo que falta anexar a esta definición, y también al actuar y accionar de cada ingeniero.

Pensamos que se necesitan profesionales competentes, éticos, comprometidos, responsables, con el desarrollo social, pero ya estamos hablando de valores, entonces será necesario preguntarle a las universidades formadoras de ingenieros ¿Qué valores les están inculcando a los futuros ingenieros? ¿Cuál es su ética y que entienden por esta? Porque si ser competente, comprometidos y responsables solo queda en la dimensión del desarrollo del proyecto, del trabajo y de la responsabilidad empresarial, estamos frente a un profesional ciego, desinteresado, que solo piensa en un beneficio económico sin tener en cuenta el impacto ambiental, ecológico, social y global que su investigación pueda generar, de esta manera, cada universidad, tendrá que hacer un recorrido epistemológico y ontológico sobre la ética y la moral humana.

Aunque de manera ortodoxa, frente a lo que es un ingeniero en la actualidad, se puede apreciar una delimitación respecto a sus actividades, sin importar cuál sea el conocimiento a aplicar, estos puntos han fortalecido la idea de integrar la física a lo cotidiano, de llevar la física a nuestros patios, pues es gracias a esta ciencia que se han realizado los más grandes descubrimientos que han cambiado el curso de nuestro conocimiento y de la vida misma.

La integración de la física con el mundo de la ingeniería nace en los Estados Unidos en 1924 (Yates, 1992 & Chair, Rec. 2015), con la necesidad de satisfacer mediante nuevas ideas, técnicas y tecnologías, necesidades que iban surgiendo a nivel industrial. Retos que la física iba a aceptar para suplir bienes en una sociedad de consumo más fortalecida tecnológicamente. De esta manera,



la física empezó a trabajar de la mano con el mundo empresarial y a someterse ante la economía. Pero el sometimiento no impidió que diera apertura a nuevas ramas del conocimiento y a nuevos estudios, como por ejemplo la meteorología con la intención de predicción del clima, la geofísica, que estudia la tierra desde la teoría de la física, con un fuerte auge en el estudio de los movimientos telúricos, y la física nuclear aplicada, con el estudio de las propiedades, comportamientos e interacciones de las partículas subatómicas, con creaciones directamente militares (bomba atómica) que después de la guerra fría pasaría a ser usada para el desarrollo de plantas de energías basadas en la fisión nuclear.

El movimiento de la física ha tenido grandes repercusiones, pues las empresas, gobiernos, instituciones educativas han visto un gran potencial de recursos humanos en las universidades. Recursos que pueden ser aprovechados para acelerar el crecimiento industrial, pues desean suplir las necesidades de consumo impuestas en la sociedad por el marketing⁷, aprobado por las personas para satisfacer gustos personales y estéticos⁸, pues la tecnología se ha transformado en nuestro estandarte. Por tanto, la necesidad de innovación, se ha trasladado a las universidades latinoamericanas con el nombre de ingeniería física en países como Colombia, Chile, Cuba, México y Perú, como física aplicada en Brasil y física tecnológica en Argentina (Faúndez & Díaz, 2011) ofreciendo así una nueva perspectiva de la ingeniería a la comunidad en general.

7 El marketing ha creado una nueva necesidad en nuestra sociedad, pues detectan estas necesidades y las transforman en una oportunidad de negocio, implantan o cambian el deseo en las personas y, al final, inducen a la población a ingresar en esta nueva tendencia.

8 Surge de la necesidad de ser reconocidos por un algo, estar a la moda y en las tendencias nacientes en la sociedad.

Complejidad y realidad

Mundo ecológico⁹, sinergia¹⁰, co-evolución¹¹, auto-organización¹², homeostasis¹³, entropía¹⁴, perturbación¹⁵, caos y fractales son algunas palabras que se relacionan o expresan la complejidad de un mundo cambiante y de un universo que está desde las teorías actuales de la física, en expansión; la complejidad y el caos, son teorías emergentes que se han logrado filtrar en diferentes disciplinas y nos muestran que el mundo no se comporta como la maquinaria de un reloj, no es exacta y difícilmente predecible, donde,

9 Para Capra, específicamente la ecología profunda, advierte la interdependencia entre todos los fenómenos y como estamos inmersos en los procesos cíclicos de la naturaleza (Capra, 1998, p. 28), el uno afecta al todo y este, a su vez, al uno (Causa-efecto-causa)

10 La sinergia está referida a la cooperación, en estos casos, la acción conjunta produce un efecto superior, mas no indica que es equivalente a la suma de sus efectos, de hecho, es superior, mostrando que un fenómeno surge de las interacciones de todos los sistemas, de acá que se apoye el postulado de Aristóteles "el todo es más que la suma de sus partes"

11 Entendida como evolución en conjunto, donde una especie evoluciona en respuesta a otra, como en el caso del guepardo y la gacela

12 Esto se observa en los sistemas vivos, pues gracias a las conexiones no lineales e interdependencias de cada una de las partes del sistema (donde no se pueden analizar cada una de sus partes separándolas del todo), otorgan la posibilidad de la regulación y creación dependiendo de la situación, otorgando una estabilidad en toda la red orgánica y biológica.

13 Es la capacidad de auto-regulación, es el mantenimiento interno para permanecer en estabilidad, este mantenimiento es propio del sistema, pues ningún sistema externo interviene directamente en el.

14 La entropía, dentro de la teoría del caos y la corriente positivista, es la medición del desorden (entropía de Shanon, entropía Wavelet, Entropía de kolmogorov) o caos que posee un fenómeno

15 Perturbación, desde este contexto, son cambios generados por un suceso inesperado que tiene el potencial de establecer un desequilibrio en el funcionamiento de un sistema

complejidad no significa, desde una visión cartesiana, cuestión sin solución, sin argumento, sin ley, es decir, problema. Estas connotaciones de la complejidad quedaron en una época donde la ciencia quería estipular que la naturaleza se rige mediada por leyes, es decir, la naturaleza gira según leyes establecidas por ciencias como la física, pues despojan de ella las variables y relaciones que generan figuras y fenómenos tan hermosos e incomprensibles como la vida misma. Es que lo complejo y caótico no tiene que ver nada con el error total y lo imposible, porque lo estamos presenciando y sucede, no es problema, porque el sistema en general parece mantenerse estable entre tanta dificultad, el conflicto radica en entenderlo desde las teorías actuales, y generar universales en un cosmos donde el todo es más que la suma de sus partes, en el que una pequeña mariposa puede cambiar el curso de la existencia.

Estamos frente a un nuevo paradigma, una teoría que aún está en formación y donde la teoría del caos toma importancia, un tema donde todas las ciencias pueden participar para hallar pequeños indicios que nos permitan encontrar respuestas al ¿Por qué de las cosas?. Y la importancia de las mismas en la evolución temporal de nuestra naturaleza. Hablamos de relaciones complejas entre fenómenos supuestamente aislados, donde Edgar Morin expresa la complejidad como “un tejido que envuelve eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin & Pakman, 1994, P. 33). Cada sistema viviente, si bien tiene su autonomía, pues existe el, gracias a la complejidad, podemos decir que existe e interactúa con el medio, y es éste quien le demarca su determinación, un sistema no es él sin los otros, convirtiéndose así, de un sistema auto-organizador a uno auto-eco-organizador (Morin & Pakman, 1994, p. 57), donde el eco simboliza un mundo ecológico. Una ecología profunda que Fritjof Capra la de-

fine como “interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en (y finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza” (Capra & Sempau, 1998, P. 28), donde el todo se relaciona con sus partes y finalmente con el todo.

Dilucidar la complejidad en el estudio de la malla curricular es pues, entender que esta no depende solo de la universidad que la ofrece, sino también de quienes estén regidos por esta, es decir, un problema no solo está asignado a la visión de culpar al gobierno en general, se debe de tener una visión crítica y sistémica del mundo para cuestionarnos, para aceptar y afrontar nuestras decisiones. El cambio no solo lo ofrece el programa, la acción y la decisión deben estar mediadas por el deseo, y este deseo, en el caso particular, quiere leerse desde la acción propia del estudiante, sin desconocer que también el medio tiene su participación en este fenómeno.

Del caos al orden

La palabra caos, proviene del griego, *χάος*; se refiere a lo impredecible; su raíz es *ghn* o *ghen* “hueco”, “muy abierto” (Diccionario de la Real Academia Española); pero con los cambios lingüísticos, el significado evoluciona a desorden, en estas raíces de la palabra el hombre asociaba (desde un punto de vista epistemológico) al caos como el espacio en que se incluían todas las posibilidades que no podía entender, esa parte de los eventos que no podía definir o predecir, atribuyéndoselo a factores que no lograban controlar como el azar, lo indeterminado, la incertidumbre, lo aleatorio; todo esto se opone a la naturaleza del hombre que intenta definir, cuantificar y controlar todo lo que lo rodea (esta capacidad innata de supervivencia en el medio). De forma directa podemos ver representado estos efectos determinísticos puros en la malla educativa de ingeniería física en diferentes universidades en todo el hemisferio terrestre, y si

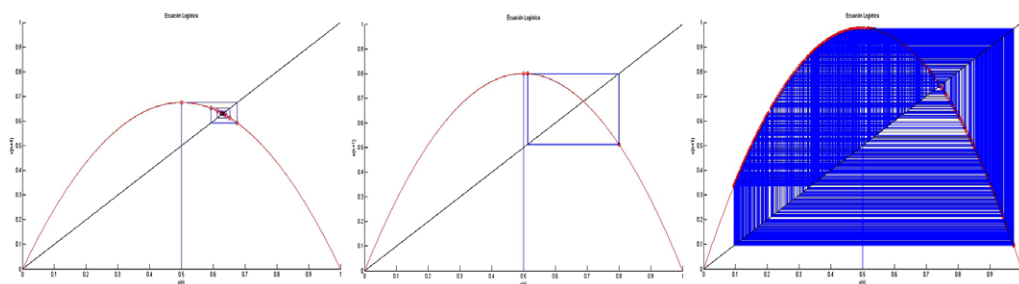


Figura 1: Espacio de fase ecuación logística con los posibles comportamientos, atractor punto fijo, ciclo límite y extraño o caótico, (imagen realizada en el programa MATLAB).

se quiere en todas las dimensiones que encierra la palabra currículo.

Pero el caos tiene un efecto importantes, y es su sensibilidad a las condiciones iniciales, donde al perturbar estos valores (cuyas variaciones pueden ser muy pequeñas) el resultado final puede ser un evento disímil al esperado, ergo, también se puede hablar de caos determinista, donde un comportamiento estocástico puede ser producto de una evaluación de un modelo determinístico, esto quiere decir, en el mundo de la física y de la matemática, que el desorden puede provenir de un sistema dinámico que esta modelado cuantitativamente (ecuaciones diferenciales) y que al variar su condiciones iniciales el resultado final será divergente a las demás resultados. Esto indica que el caos tiene reglas; tomemos de la matemática la ecuación logística discreta usada por Robert May (crecimiento exponencial de Thomas Malthus) (Strogatz, 1994, p. 353), la cual intenta expresar la evolución poblacional, este modelo está definido por una función iterada que va creciendo a partir de la asignación de una condición inicial, en esta ecuación para ciertos valores de k (tasa de crecimiento) y condición inicial podemos ver diferentes comportamientos que, representados en un espacio de fase, se pueden observar orbitas fijas, estables (ciclo límite), y extrañamente trayectorias caóticas, todos las dinámicas probables, se pueden apreciar tan solo evaluando una formula simple y sencilla como la

ecuación logística, hecho que muestra como el caos puede provocar cambios en estructuras ya establecida.

Para entender mejor el caos, el siguiente ejemplo es ilustrado, es como si estuviésemos jugando bolos, la pista por donde la esfera va a pasar es totalmente plana, no tiene irregularidades, desniveles o fricción diferente en cada sección de la pista, determinista en su totalidad, incluyendo la bola y despreciando la fricción del aire (como la física clásica Newtoniana lo propone¹⁶), tenemos al final los pinos que queremos derribar, si logramos lanzar la esfera en dirección recta con la misma velocidad, altura y zona de impacto inicial, podemos observar que la bola se va a dirigir con el mismo vector de movimiento y derribará los bolos en cada uno de nuestros lanzamientos, pero si antes de ejecutar el lanzamiento se aplica un pequeño giro este tendrá no solo un curso diferente (trayectoria) sino también un final diferente (algunos pinos derribados). Si al mismo suceso le anexamos pequeños obstáculos en el camino, por ejemplo granos de arena, el resultado final también se verá afectado, por tanto, entre más variables o medios

16 No se refiere estrictamente a la física planteada por Newton, sino al hecho que las ciencias fuertes como la física establecen que la naturaleza se rige según leyes, es decir, desde esta visión simplista y positivista, es la naturaleza quien gira alrededor de las leyes y no al contrario, hablamos de determinismo

interactúan con el sistema, el fenómeno presente va a ser enriquecido con movimientos y particularidades tan variadas y complejas que tratar de entender y predecir lo que allí sucede es una labor, en sí misma, compleja y caótica. Entonces podemos ver que pequeñas modificaciones cambian radicalmente el resultado, inclusive, de una elección presidencial, a esto Lorenz lo llamó el “efecto mariposa” (Lorenz, 2000), en este sentido, el sistema educativo puede tener destinos diversos, un pequeño cambio, por ejemplo en la economía, puede desencadenar un problema capaz de privatizar la educación o en el peor escenario desaparecer una institución.

Los fractales y su relación con la memoria

Hablar de caos también implica generar una discusión acerca de los fractales, pues los matemáticos y físicos encontraron en esta teoría la posibilidad de entender un mundo caótico, que por extraño que parezca, no se desorganiza frente a modificaciones, al parecer, se auto-organiza para sortear y trabajar con las perturbaciones que se presenten, donde cada una de sus partes cumplen una función esencial (no diremos específica) para seguir la lucha contra la entropía. Por tanto, la geometría fractal o los fractales tratan de desentrañar los más aprisionados secretos que la complejidad y el caos nos presenta ante los procesos de organización permitiendo estudiar las formas fragmentadas e irregulares del todo. Mandelbrot Benoit acuñó el término fractal partiendo del adjetivo latino fractus, que significa quebrado o fracturado e irregular donde “su grado de irregular y/o fragmentación es idéntico a todas las escalas” (Benoit, 1997, P. 19) y si somos más estrictos en su enunciado, como lo sugieren las ciencias naturales, “Un fractal es por definición, un conjunto cuya dimensión de Hausdorff-Besicovitch es estrictamente mayor que su dimensión topológica” (Benoit, 1997, p. 32).

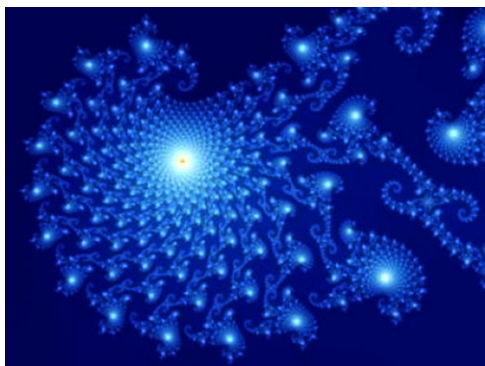


Figura 2: Imagen de un fractal, tomada de (Ecology & Endocrinology, 2015).

Los fractales son figuras geométricas que poseen una dimensión fractal (partida o fraccional), donde la topología presente indica estructuras que repiten su patrón macro en el mundo micro. Son estructuras donde al ampliar cualquier sección de la misma se puede observar una figura similar a la original, por ejemplo la hoja de un helecho (no entraremos a discutir la inexistencia de fractales perfectos en la naturaleza), son estas pequeñas estructuras las que generan un todo con comportamientos algo parecidos. Acercándonos al mundo de lo biológico, el ADN tiene esta propiedad fractal, pues de una pequeña molécula, que posee información de un todo corpóreo, puede forjar un mundo macro. Apelando a estos datos, es tan poderosa esta información que se pueden observar ciertos parecidos físicos con las personas que hicieron la donación de estos instructivos genéticos.

Pero entonces ¿De qué forma el análisis fractal nos puede ayudar a entender el mundo del cual hacemos parte?, ¿En que nos puede ayudar para determinar el comportamiento de una malla curricular y su inferencia en la construcción de un profesional? desde esta nueva concepción teórica, el análisis fractal nos brinda la posibilidad de entender cómo se organiza o está organizado un mundo que padece un comportamiento

aparentemente desorganizado, cuales son las variables que todos tenemos en común y, solo es una posibilidad, encontrar aquellas memorias perdidas sobre nuestra existencia para poder entender, desde una concepción profunda del ser, cuáles fueron las decisiones que nos llevaron a hacer y ser lo que en el presente somos.

Metodología

La investigación es cualitativa con un interés comparativo que parte del análisis de las mallas curriculares del programa de física y algunas entrevistas.



Figura 3: Entrevistados UTP.

El profesor entrevistado lleva 15 años dentro del programa y 30 años en la Universidad Tecnológica de Pereira; los estudiantes son de sexto y décimo semestre, los egresados tienen de un año a un año y medio de titulados.

Se triangula información entre los documentos curriculares y las voces de actores que llevan a cabo su proceso formativo en los establecimientos educativos, por tanto, se han realizado entrevistas a un profesor titular (creador del currículo de ingeniería física en el caso de la UTP) y cuatro estudiantes pertenecientes a esta

área. De este modo, puede manifestarse con Mella que:

“desde un punto de vista metodológico, Dilthey define la hermenéutica en el sentido de que para interpretar expresiones de la vida humana: una ley, un trabajo literario, o una sagrada escritura, se necesita un acto de entendimiento histórico, distinto de la metodología cuantitativa basada en las ciencias naturales. En este caso de entendimiento histórico, lo que es puesto en juego es un conocimiento personal de lo que los seres humanos quieren decir o significar” (Mella, 1998, P. 65)

Esta labor implica considerar un juego de relaciones que se entraman históricamente, desde una óptica que toma en cuenta los elementos contextuales en medio de los cuales se tejen los sentidos que surgen en los textos que tienen un interés social particular. En esta línea, se entiende que las producciones humanas tienen un sentido y este a su vez no es neutro, tiene una intencionalidad con objetivos en el orden social y lo que se quiere en esta investigación es poder develar los significados que subyacen a un conjunto específico de textos y discursos, de esta manera:

“las interrogantes como el sentido de la existencia, las implicaciones de la historia y las tareas sociales de las personas junto con la totalidad social, constituyen el contexto donde se realiza el proceso hermenéutico, el cual en alguna medida se constituye como el entendimiento crítico de la sociedad y de nosotros mismos” (Mella, 1999, p. 67)

En consecuencia, retomar un conjunto de textos y entrevistas tienen como finalidad poder aplicar sobre ellos una labor hermenéutica de entendimiento histórico, ello en tanto se les comprende como una producción humana que en esta medida es temporal y contingente, un tipo de contingencia que también tiene implicaciones del orden social y cultural.

Es decir, se asume que las mallas curriculares nacen bajo un contexto y exigencias sociales y económicas particulares, lo cual se implica con la manera en que estas construcciones impactan en la educación y a las subjetividades que allí se forman desde miradas generales y con fuerte matices instrumentales, cuando hoy la inclusión y lo singular de los contextos y las subjetividades deben ser apuestas fundamentales desde la pedagogía y el desarrollo humano.

Procedimiento

Para realizar la investigación, cuyo fundamento está basado en el análisis de la malla curricular, enfocado específicamente en la estipulada para la carrera de ingeniería física de la Universidad Tecnológica de Pereira, se realizan cinco entrevistas, donde dos participantes son los representantes de esta carrera en la UTP, dos son egresados y un profesor que pertenece a esta carrera, se pretende realizar un análisis de las entrevistas para observar la realidad presente en la UTP para luego establecer una comunicación entre dicha realidad y las teorías de apoyo para su interpretación. Estas entrevistas se realizaron de una forma no estructurada pues la intención final es explorar a profundidad las verdaderas sensaciones de los estudiantes respecto a su programa, tratar de esclarecer aquello que los pone en contra punto con su resolución como profesional y lo que ellos, desde el ámbito personal, quieren llegar a ser. De esta forma, el discurso aquí presente se asume de manera crítica para poder, por medio de una difusión de currículo, integrar en la mente de los estudiantes de esta carrera que lean este artículo, las posibilidades y en cierta medida, necesidades de cambio.

Análisis de resultados

Complejidad, caos y fractales en el Currículo de ingeniería física

Sin lugar a dudas que la complejidad, el caos y los fractales constituyen el entorno

de los grupos sociales. Un buen ejemplo querer reducir la complejidad y el caos, son las mismas definiciones que suelen entregar las normas. Para la Ley general de educación de Colombia, Nr. 115, el currículo es:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Educación, 1994, P. 17)

Cuando algo se repite, como se pretende con un currículo, es una suerte de fractal, no obstante veremos que no ocurre con tanta claridad en el desarrollo explícito e implícito del proceso formativo.

Complejidades de las mallas

Las complejidades no sólo están dadas por niveles de dificultad, sino también por niveles de variación o, en este caso, de abandono, al repetir los mismos seminarios o asignaturas en un lapso de veinte años, como si la vida económica, social, ética, religiosa y educativa no sufriese variantes.

Al observar la primer oferta del programa, presentado en el artículo del profesor Luis Llamosa (Llamosa, 1996) y comparado con la actual, se puede apreciar un número de asignaturas significativamente menor (60 versus 49), esto implica una carga académica por semestre en el año de 1996 menor que la actual, que puede traducirse en más tiempo libre para que el estudiante lo distribuya ya sea en investigación o en su construcción de saberes. Aunque algunos cambios entre ambas mallas son perceptibles, no implican grandes cambios en su estructuración y funcionamiento.

Es fácil determinar la existencia de un equilibrio curricular en la carrera de



Tabla 1: Histórico malla curricular ingeniería física UTP (2015) y UTP (1996).

Análisis curricular UTP 1996/2015		
Semestre	1996	2015
IX	• Trabajo de Grado I • Mecánica Estadística • Estado Solido • Física de Transductores • Electiva	• Trabajo de Grado I • Mecánica Estadística • Estado Solido • Física de Transductores • Electiva
X	• Trabajo de Grado II • Seminario de Ética	• Trabajo de Grado II • Seminario de Ética • Administración • Constitución Política
Electivas	• Biofísica (actualmente VI) • Instrumentación Biomédica • Instrumentación para la Docencia • Instrumentación Industrial • Control de Procesos Industriales • Instrumentación Química • Modelado y Simulación • Diseño y Análisis de Procesos Industriales • Taller de mecánica Fina • Medición de la Contaminación Ambiental • Óptica Laser • Metrología (Actualmente VI)	• Instrumentación Biomédica • Instrumentación Para la Docencia • Instrumentación Industrial • Instrumentación Química • Física Médica • Física Forense • Medición de la Contaminación Ambiental • Óptica Laser • Procesamiento de Señales • Procesamiento Avanzado de Señales • Procesamiento Digital • Relatividad • Relatividad II • Ciencias de los Materiales • Magnetismo

física, equilibrio que trasciende desde su creación hasta la oferta académica actual, esto presenta un gran problema, Wheatley (2011) nos dice que la búsqueda del equilibrio organizacional provoca la muerte institucional, además que si nosotros buscamos y anhelamos ese equilibrio nos estaremos segando a los procesos que fomentan la vida (Wheatley, 2006, P. 81). De hecho el trabajo de Ilya Prigogine demostró que el estado de no-equilibrio es una condición necesaria para que el sistema pueda crecer, ya que solo de esta manera podrá interactuar con los otros sistemas que lo rodean permitiendo una co-evolución. De allí la importancia de una malla flexible, abierta, co-evolutiva que pueda generar un ambiente contextualizado, globalizado, y que permita una auto-realización en todas las dimensiones que sean posibles.

Podemos decir que las universidades se comportan como sistemas abiertos,

pero en algunas ocasiones se visualizan como sistemas cerrados. Así, es cerrado cuando el currículo de una carrera se mantiene sin grandes modificaciones durante un periodo de tiempo considerable como lo presenciamos en el caso de la UTP, en especial frente a las pretensiones que tienen sus estudiantes en su formación profesional. Javier H., egresado de la UTP de la carrera de ingeniería física dice: “Si bien, la formación de base de la carrera es adecuada, se requiere un mayor nivel de disciplina, esto en el ámbito de áreas específicas, pues la carrera presenta un fuerte énfasis en aspectos teóricos de la física pero deja de lado la conexión con la realidad” (Javier. H, comunicación personal, 4 de mayo de 2015), conectado con una malla curricular lineal no le facilita al estudiante explorar otras áreas de conocimiento para elegir su proyecto de investigación y de vida. Estos sistemas cerrados, analizados desde la ingeniería,

limita el número de variables que afecta el dinamismo físico, se reduce el grado de complejidad pero lo caótico sigue presente, lo único que se evitan son las perturbaciones externas. Dilucidar la educación como sistema significa entender que está compuesta de partes, en estos casos de estudiantes que muestran angustia frente a su accionar futuro de realidad, pero no hablamos de objetos físicos, sino del funcionamiento de dichas piezas, cuál es su influencia sobre el sistema, cuál es su actividad y funcionalidad dentro de un todo, donde el todo se forma gracias a la integración de todas las partes como funcionalidades, que le proveen un sentido y propósito, puede ser para alcanzar un objetivo o una meta, esto es lo que enmarca la complejidad, toda estas interacciones que eliminan los absolutos y nos mueven a lo relativo, separa la inherente estrategia humana de determinar con gran exactitud lo que va a ser y nos hablan de la posibilidad de que ese algo sea, dependiendo de las posibilidades, caminos, “finalidades” presentes, e inclusive diseñadas¹⁷.

Inicialmente y, como el profesor Luis Enrique Llamosa (2015), uno de los creadores del primer currículo de ingeniería física en la UTP, profesor de esta misma universidad y director del grupo de investigación de electrofisiología, comparte su experiencia en la creación del currículo y en general de la carrera de ingeniería física, “la intención inicial, fue sustentada en la necesidad de abastecer el sector de innovación en el ámbito tecnológico combinado con una universidad necesariamente investigativa, es decir, ayudar a la industria mediante investigaciones ejecutadas dentro de la institución” (L. Llamosa, comunicación personal, 6 de mayo de 2015), promoviendo la solución de problemas locales, pues dicha vinculación se realiza con empresas, fundamental-

mente, que se encuentran en la ciudad de Pereira; para llevar a cabo este ideal, se esperaba, en sus inicios, que el programa de física fortaleciera las áreas regidas por las ciencias básicas, en especial la física y las matemáticas y, en combinación, con una preparación en sistemas electrónicos y de control, guiar la física en su forma instrumental; “pero también se sabía que el ingeniero físico tenía la posibilidad de desenvolverse en otros medios o ambientes teóricos, por tanto, se integraron cursos llamados electivas profesionales, cada una ofreciendo un campo de acción específico e importante en ese momento” (L. Llamosa, comunicación personal, 6 de mayo de 2015), esto indica que se tenía conocimiento, en ese entonces, de la interdisciplinariedad que posee la física para estudiar y analizar diferentes aspectos fenoménicos presentes en el universo.

El problema fundamental con el que se encontró Luis Enrique Llamosa y otros colaboradores al crear este currículo es que no existían bases sobre esta nascente ingeniería en el país para poder crearlo, por tal motivo, se basaron en pensum internacionales encontrados en los Estados Unidos y en la antigua Unión Soviética. Realizaron importantes modificaciones y lo integraron en el país pues pudieron identificar el gran potencial que esta carrera podía ofrecer a la comunidad no solo intelectual, sino del común por su gran capacidad teórica, pero que, al pasar el tiempo, fue dejada en el olvido, pues al integrarse al área de ingenierías en la UTP (inicialmente pertenecía al área de ciencias básicas) dejó de ser relevante y se convirtió en una carrera más, opacada por ingenierías que poseían un mejor andamiaje (la ingeniería física es relativamente nueva) y reputación por su historicidad en el país. Esto implicó generar cambios en la malla para poder ofrecer una carrera de interés general apelando a asignaturas de las otras ingenierías, que si bien, podrían ampliar el margen de acción del profesional en esta área, no permite una verdadera adjudicación de conocimientos específicos y claros.

17 Neologismo creado por la ADC de Colombia para indicar que su trabajo ha sido diseñado en base a diálogo colectivo buscando hacer realidad sus sueños (Calvo, 2013, p. 15)



Al ser ingeniería física una carrera interdisciplinar, puede existir la posibilidad de que ésta navegue por diferentes disciplinas, pero no incrustando asignaturas en su pensum, sino flexibilizando su currículo, por ejemplo, y siguiendo los lineamientos que presenta la UNAL frente a este tema, otorgar un cierto porcentaje del total del número de créditos que tiene este curso de pregrado en la UTP para que el estudiante dictamine y guíe su accionar profesional frente a una disciplina de su agrado. Cambios que para Javier “son necesarios, pues facilitan en el estudiante la elección propia de conocimientos dirigidos a áreas específicas, actualmente, con esta malla, es más la pericia del estudiante la que actúa para decidir qué es lo que le sirve y como debe usar dicho conocimiento en la práctica profesional” (Javier H., comunicación personal, 4 de mayo de 2015). Modificaciones que, para Llamosa, “no tendría una repercusión económica negativa para la universidad, pues estudiantes de diferentes disciplinas tendrán la posibilidad de elegir no solo electivas de su carrera sino las presentes en otras disciplinas que se le hayan dado apertura en el semestre” (L. Llamosa, comunicación personal, 6 de mayo de 2015), puesto que para la universidad pública no existiría un costo adicional dar apertura una electiva con más estudiantes de lo mínimo establecido (15 estudiantes como mínimo para abrir una asignatura)

Aunque la UTP tiene que mejorar en este aspecto (malla curricular flexible), no es de todo escabroso su camino, pues la UNAL enfrenta sus propios déficits, ellos tendrían que responderse ésta pregunta ¿Dónde están la voces de las otras disciplinas y ciencias?, si bien, el plan de estudios de la UNAL posee un alto grado de flexibilidad respecto al de otras universidades de Colombia promoviendo la autonomía en el estudiante, no se observa, en sus asignaturas fijas, conocimientos desligados del ámbito ingenieril, no se percibe un interés profundo en la inclusión de las ciencias sociales, humanas y políticas

en la realización de profesionales en esta área del conocimiento, mientras que, en el plan de estudio de esta misma ingeniería en la UTP existe una real integración de estas ciencias y una preocupación por enfocar una carrera desde una perspectiva más profesional y responsable ante la sociedad, así lo determinan Llamosa y Javier, como asignaturas necesarias para establecer una conexión real con la historia, la cultura y la humanidad; entonces, por un lado tenemos un currículo flexible (UNAL) pero no multifacético en sus asignaturas fijas y un currículo “cerrado” (UTP) pero que incluyen conocimientos de otras ciencias, de tal forma, no es fácil establecer cuál es el más adecuado para nuestro contexto pues será en definitiva el estudiante el que decida cual currículo le es útil a su desarrollo como persona y profesional, puesto que si apoyamos lo complejo, también debemos apoyar la existencia de estos dos currículos, pues de otra forma, estaríamos replicando la misma interpretación científica positivista sobre los fenómenos que integran nuestra existencia.

Estudiantes y profesores hablan de las complejidades en las mallas curriculares

Caos en las mallas curriculares

Para analizar la malla curricular desde la mirada del caos, basta con observar las diferencias significativas en ambos pensum exceptuando los créditos libres de la UNAL

Es detectable la apuesta que cada universidad presenta frente a la formación de los integrantes de la carrera en cuestión, la UNAL tiene como objetivo fortalecer áreas referentes con la física mientras que la UTP intenta realizar una fuerte aproximación al mundo industrial mediante la automatización e instrumentación, en esencia esta diferencia se presenta puesto que, en la UTP, el currículo de ingeniería física fue articulado en un inicio con otras ingenierías, como la de eléctrica, electró-

Tabla 2: Asignaturas únicas de la carrera ingeniería física en cada universidad

Área	UTP	UNAL
Sistemas:	• Programación II (VI)	
Dibujo:		• Diseño Mecánico (Taller II) (III)
Componentes de Formación Disciplinar:	• Mecánica de Fluidos (V) • Biofísica (VI) • Control I (VII) • Control II (VIII) • Óptica (VIII) • Programación en Tiempo Real y Proceso Digital	• Circuitos y Dispositivos Electromagnéticos (Taller III) (IV) • Simulación I (VIII) Introducción a la Ingeniería Física (I) • Instrumentación (Optativa) • Ciencias económicas y administrativas (optativa) • Ciencias Básicas y Herramientas Informáticas (optativas)

nica y sistemas, con la intención de entrar a competir en un mercado basado, en ese entonces, en la automatización, control y optimización de procesos.

Uno de los rasgos más particulares de esta carrera en ambas universidades se encuentra en las facultades donde estas se mueven, en la UTP la física se encuentra incrustada en la facultad de ingenierías, de allí que su perfil profesional posea similitudes al de sus carreras hermanas, y en la UNAL se encuentra en la facultad de ciencias exactas y naturales, diferencia visible en la ejecución de los objetivos que se ofertan para el programa en cada universidad.

Lo que respecta a las electivas o asignaturas complementarias para la formación disciplinar, en la UTP a partir del séptimo semestre el estudiante tiene la posibilidad de elegir tres asignaturas electivas de las 14 que presenta el programa para proporcionar una mejor guía referente al proceso de investigación y direccionamiento de la carrera permitiendo una pequeña especialización de saber, invitando de esta forma potencializar o reforzar áreas que le sean de interés para su vida profesional y posteriormente laboral. También es interesante advertir el acercamiento y ofrecimiento de ciertas materias diversificadas que se desglosan de las ciencias sociales y económicas, como son las asignaturas de las humanidades, ingeniería económica, constitución política, metodología de la investigación entre otras que usualmente son excluidas por las ciencias fuertes como la física, que

hacen parte en estos momentos del plan de estudio de la carrera en cuestión. Un aspecto visualmente interesante e importante al revisar esta malla curricular es poder ver el fuerte énfasis que posee la carrera acerca de sistemas electrónicos y de control para uso industrial, permitiendo apreciar un fuerte interés y apuesta al ajuste evolutivo al atacar los sectores de la tecnología y la instrumentación industrial para optimizar diferentes procesos, por esto no es de extrañar que ingeniería física en la UTP se encuentre y se articule con el área de ingenierías conformadas por las ingenierías eléctrica, sistemas y computación y electrónica.

La divergencia más significativa son las componentes de libre elección que la UNAL ha adoptado, la cual consiste en 34 créditos disponibles que equivalen al 20% del total de créditos del plan de estudio de ingeniería física (UNAL, 2015), que son usados para cursar asignaturas de interés para el estudiante, entre estos 34 créditos se encuentran las asignaturas especiales de la carrera denominadas de profundización, equivalentes a las asignaturas electivas en la UTP, la modificación del plan de estudios de esta carrera en la UNAL se produce en el año 2008 donde se establecen los créditos, grupos y asignaturas del modificado plan curricular de ingeniería física (UNAL, 2015) ofreciendo así, apertura al direccionamiento teórico-práctico del estudiante, que, concatenado con una visión investigativa (grupos de investigación), pueden devolver a la sociedad profesionales altamente competentes.



Los cambios curriculares en la UNAL fueron establecidos gracias al acuerdo 033 del 2007 que consideran que “De acuerdo con lo estipulado en el Decreto Extraordinario 1210 de 1993, es decisión autónoma de la Universidad Nacional de Colombia establecer criterios y normas generales para adecuar sus programas curriculares de pregrado y posgrado a los continuos avances del arte, la ciencia, la filosofía, la tecnología y para garantizar la calidad y la excelencia de la educación avanzada en la Universidad” (Consejo superior universitario, 2007). Comparando los lineamientos curriculares y el acuerdo 033 de la UNAL con la definición que Poveda nos ofrece sobre la ingeniería, especialmente cuando indica que, los profesionales deben estar contextualizados para solucionar problemas de índoles locales, generar personas con conciencia y autónomas, se puede apreciar un fuerte acercamiento a lo que se establece como ingeniero, específicamente en la generación de autonomía por parte del estudiantado, pues el alumno es quien da un uso directo a los créditos libres al tener la facultad de elegir aquellas asignaturas que le sean de su agrado, de tal manera que los guíe a su proceso de investigación y vocación profesional. Esto nos muestra una verdadera lucubración, por parte de la UNAL, respecto a la necesidad de tener universidades más asociadas a su ambiente y flexibles con las personas que la integran, adecuando su plan de estudio a los cambios que la sociedad presenta y aceptando los desequilibrios como medio de fortalecimiento y avance.

En el caso de la UTP, no se ha observado un verdadero avance en el tema de flexibilización o mejoramiento de la malla curricular (tabla 1), o si quiera de la inclusión de la carrera en la ciudad de Pereira, como uno de los egresados expresa “El problema real es que en la industria de la ciudad de Pereira, lastimosamente no saben que es o puede ejecutar un ingeniero físico, es más, no saben que esta carrera existe y que la oferta en la UTP. Este problema es precisamente porque los

directivos no se preocupan en divulgar la carrera en el campo laboral” (Entrevistado 3, comunicación personal, 7 de junio de 2015), esta es la misma experiencia con la que se han encontrado otros egresados al intentar incursionar directamente en el campo industrial, estos son los caos, los desórdenes que presenta la estructura de una carrera cuando no hacen una real inclusión en el contexto social donde se encuentran, ofertando carreras que aún falta por construcción. Esto indica que no ha existido una conexión legítima entre las necesidades del estudiante respecto al contexto y a lo que se entiende por educación. Problemas que no se detectan cuando una universidad no hace un seguimiento debido a sus egresados e inclusive cuando los egresados se desconectan de la realidad universitaria, pues la universidad les envía a sus titulados formatos donde deben de indicar su actividad actual y tienen que realizar una evaluación de la carrera de la cual se titularon.

Es normal que los graduados se desconecten en gran medida de la universidad pues han cambiado de nivel de complejidad, de esta forma los cambios deben estar motivados o movidos por quienes se sienten afectados por el desorden o falta de asertividad de la carrera frente a temas como actualización, contextualización, oferta y demanda, y libertad de elección.

Un estudiante activo de la carrera de física de la UTP manifiesta lo siguiente, “Lo que aprendí después de recorrer diferentes movimientos en la universidad es que toda la comunidad hace público lo que está mal desarrollado o ejecutado en la carrera, siempre señalan lo que se debe cambiar, lo que se debe sacrificar y hacer para llegar a la meta, pero al momento de hacerlo, de realizar dicho movimiento para el cambio, los que encontraron los errores se cruzan de brazos y dan la espalda, ya no hay gente dispuesta a sacrificar a dar la cara, la gente no está comprometida con el cambio, la gente ve las injusticias y prefieren ignorarlas para no salir perjudicados en su actuar educativo” (entre-

vistado 4, comunicación personal, 10 de junio del 2015). Palabras que muestran otra realidad del asunto, la universidad no hace efectivo un cambio curricular al no identificar una inconformidad clara en conjunto de los estudiantes

Si los actores principales no interactúan entre ellos no se puede generar una perturbación que radique en modificaciones importantes que beneficie a ambas partes (estudiante-universidad) al no poseer ningún compromiso real ante la modificación de su entorno, por lo menos se espera que “Si usted no va a participar activamente de un grupo o movimiento político, si no quiere hacer un sacrificio, por lo menos dedíquese a realizar cosas pequeñas, eso implica evitar hacer actos deshonestos, pelear por las injusticias que le estén afectando directamente, no permia que un profesor no enseñe, no sea un estudiante que desea culminar algo, no sea un estudiante de nota, prepárese para la vida, si usted logra hacer estos pequeños cambios, está poniendo su parte a un solo objetivo que es el del cambio y posiblemente estos actos puedan ser observados y retomados por otros, así arranca el cambio, un solo movimiento puede servir de inicio y ejemplo para una transformación de la realidad” (entrevistado 4, comunicación personal, 10 de junio del 2015).

Pero no todo está perdido, nos encontramos con una universidad como la UTP que tiene equilibrios y desequilibrios, esto muestra que solo se hace necesario un pequeño movimiento para que se haga efectivo un cambio, la carrera está lista para el cambio solo es necesario que los estudiantes, los actores principales se encaminen en conjunto hacia esa meta.

Fractales en las mallas curriculares

No todo se encuentra escondido en el caos, por ejemplo, las siguientes mallas nos muestran una configuración similar en ambas universidades, lo que se puede comprender como fractal.

La malla curricular de una carrera, en especial referentes a la ingeniería, está ligada a las exigencias presentes por la globalización, pues las universidades¹⁸ tienen entre sus objetivos presentar cursos que a nivel internacional sean competentes y apropiados estableciendo una comunicación y continuidad de estas carreras por temas relacionados con la internacionalización e intercambio estudiantil, fomentando un desarrollo continuo, estable y firme en cada continente asegurando de tal modo, nuevas vías de realidades para cada persona que acceda a estudios universitarios con deseos de explorar otras fronteras educativas y culturales. Por tanto, es fácil encontrar ciertos parecidos en el pensum de ingeniería física en el ámbito tanto nacional como internacional. Aunque la UNAL canalizó los cambios hacia la creación de autonomía estudiantil y contextualización con el ambiente, muchas de sus asignaturas no fueron modificadas en gran medida, pues su norte se encuentra en potenciar la física y que sea el estudiante quien dirija esta ciencia al sector de la ingeniería, meta similar con la que fue creada el mismo programa en la UTP.

Otro comportamiento fractal que se puede distinguir referente a la UTP, es el pensamiento que poseen los estudiantes entrevistados sobre el funcionamiento de la carrera, sus respuestas coincidieron en tres problemas específicos, el primero de ellos se encuentra en la falta de pedagogía y orientación de las asignaturas por parte de los docentes, puesto que “la carrera se encuentra dividida en dos tipos de profesores, los teóricos y los prácticos, los

18 La palabra universidad proviene del latín *universitas*, que de base significa universal, es la forma de mostrar una visión globalizada del mundo. Fundada por la iglesia en su propósito de educar al pueblo e inculcar la palabra revelada. Por ende, cuando se globaliza el objetivo de la universidad, se tiene en cuenta el ideal primero de universidad y que al parecer todavía sigue vigente, pero esta vez, con el fin de conectar partes del mundo que estuvieron ocultas ante la educación.



Tabla 3: Asignaturas similares y equivalentes en las Universidades UTP y UNAL sede Manizales

Área	UTP (semestre)	UNAL (semestre)
Matemáticas:	• Álgebra Lineal (II) • Matemáticas I (I) • Matemáticas II (II) • Matemáticas III (III) • Matemáticas IV (IV) • Métodos Matemáticos para la Física (V) • Estadística (IV)	• Álgebra Lineal (II) • Cálculo Diferencial (I) • Cálculo Integral (II) • Cálculo Vectorial (III) • Ecuaciones Diferenciales (IV) • Matemáticas Especiales (V) • Probabilidad y Estadística (IV)
Física:	• Física I (II) • Física II (III) • Física III (IV) • Óptica (VII) • Física Moderna (VII) • Termodinámica (V)	• Física Mecánica (II) • Física Electricidad y Magnetismo (III) • Física Oscilaciones, Ondas y Óptica (V) • Física Moderna (VI) • Termodinámica (V)
Química:	• Química General (I)	• Química General I (I)
Sistemas:	• Programación de Computadores (III)	• Informática I (I)

teóricos poseen un alto grado de pedagogía pero no unen sus teorías a problemas reales de ingeniería y los prácticos poco les interesa explicar la teoría desde la demostración” (entrevistado 5, comunicación personal, 12 de julio de 2015), esto no es nada nuevo, los ejes temáticos de cada asignatura y la pedagogía son diferentes por materia y profesor, pero el déficit de los docentes los expresan en que “es necesario que existan docentes que hayan tenido experiencia en el sector industrial e investigativo, pues tenemos que recordar que estudiamos una ingeniería física, esto se traduce en llevar la física a la cotidianidad para resolver problemas sociales o de otra índole” (Entrevistado 3, comunicación personal, 7 de junio de 2015), el segundo problema en que coincidieron fue el poco interés de las directivas del programa en hacer conocer la ingeniería física en las industrias de la región, pues al momento de encontrar prácticas empresariales o empleos existía muy poca demanda y conocimiento de las posibilidades que ofrece la carrera a diferentes sectores, esta desinformación se traduce en la visión general que poseen las personas sobre ingeniería física ya que “las personas y los mismo estudiantes de la universidad desconocen lo que hace un ingeniero

físico y lo relacionan directamente con el sector educativo y la investigación” (entrevistado 5, comunicación personal, 12 de junio del 2015).

El último fractal que se puede encontrar respecto a las entrevistas es que a la carrera solo ingresan las personas que no tuvieron el puntaje suficiente para hacer parte de la carrera de primera elección, esto lo hacen para poder tener entrada a la universidad y cambiar de carrera una vez comenzada su vida universitaria; al realizar la pregunta sobre la cantidad de estudiantes promedio que habían por asignaturas en semestres altos (a partir del semestre 6) la respuesta se encontraba en un promedio de 10 estudiantes, para poner este resultado en contraste, a la carrera ingresa un promedio de 60 estudiantes por apertura de programa, y en semestres finales solo continúan 10 de ellos.

Los fractales aplicados en la educación pueden permitir encontrar un punto en común en los estudiantes donde se generen acuerdos que puedan cambiar de forma sustancial su proyección a futuro, por ejemplo, un paro se origina por una pequeña perturbación que genera un grupo de personas por las discordias respecto a las políticas establecidas, por

injusticias, maltratos o lo que sea por otros motivos que pueden ser exógenos a la educación. Este movimiento arrastra más personas que conlleva a una gran corriente que puede generar caos en la estructura social, pero para que este suceso se dé, los que se acerquen a este movimiento deben de tener un punto en común, no uno de arranque sino algo con lo que están de acuerdo, de esta forma, todo el movimiento se genera por una sola sensación, una sensación que está asociada en el todo, por ejemplo, la injusticia, y le facilita a la entidad o empresa contra la que estén luchando discutir soluciones posibles para satisfacer dicha discordia. Por ende, modificar un acuerdo, o inclusive una malla curricular es que exista un algo que es común para todos y que ese algo tenga grandes repercusiones en la estructura original, esto nos moviliza a la dificultad que exige cambiar una plan de estudio, “Un fractal no arrancaba con un gran dibujo, sino con un pequeño bosquejo que se repite y crea unas grandes imágenes. Si todos pudiésemos replicar o ejecutar esa pequeña función, pues lograríamos crear una gran obra de arte, y no es necesario ser iguales o pensar igual, no tiene que estar en un mismo orden, pues cada ser es diferente, pero si unimos esos pensamientos mediadas por una misma sensación podemos reconfigurar nuestra realidad” (entrevistado 4, comunicación personal, 10 de junio del 2015),

Todos estos problemas que los estudiantes identifican, en combinación con el poco compromiso que tiene la UTP con esta carrera, visible en el hecho de no contar con una planta física propia e independiente, conllevan a una idea escabrosa sobre el funcionamiento real del programa, pero la realidad es que el verdadero direccionamiento profesional lo ofrece el estudiante cuando es capaz de decidir qué tipo de ingeniero quiere ser, cuando estudia lo no estudiado, cuando se aleja de lo común y explora lo diferente, es el cambio desde la perspectiva del “yo”.

Construcción del ingeniero físico desde el ser para el quehacer

Es importante enfatizar que, la realización educativa de una persona tiene que ver en gran medida con lo que el entorno y su medio le ofrece, pues es éste quien demarca en gran medida el accionar del individuo y las posibilidades de sufragio en su direccionamiento teórico-práctico, la malla curricular es un ejemplo particular. Entendemos, desde la perspectiva del nuevo paradigma, que nuestra vida es más que la construcción de nuestra realidad desde la perspectiva del “yo”, porque el todo es más que la suma de sus partes. Nuestra construcción de vida, es un desarrollo en comunidad, es decir, no solo nosotros construimos nuestro camino, sino que la sociedad, la cultura, el contexto, la educación, la familia, entre otros nos dan las herramientas para sortear terrenos frondosos y de largo trayecto, el “yo” construye camino, pero el “otro”, específicamente el entorno, pone a disposición las herramientas para poder hacerlo; yo selecciono los mecanismos que me pueden ser útiles para desarrollar mi proceso de formación mediante las relaciones que puedo establecer entre los diferentes sucesos.

Entonces nuestro mundo no solo es la suma de todas sus partes, ¿Dónde queda la interacción con el mismo, con las otras partes y con el todo?, y es que tenemos que tener presente que nosotros somos seres biológicos, pensantes, hablantes, sociales, culturales, históricos, que estamos en constante lucha con la entropía, con la destrucción, la desaparición, el olvido. Porque visto desde la vida, un sistema lineal al ser como tal un sistema ordenado que en un espacio de fase, todos sus “eventos” siguen una misma ruta, convergen a una solución o siguen un ciclo límite, son sistemas que tarde o temprano volverán a repetir sus mismas historias, por esto, la construcción de realidad, no debe ser única, no existe un profesional que sea o ejerza una función



de la misma forma (hablando de calidad, tiempo de ejecución, asertividad, ...) que otra persona capacitada.

A cada individuo, a cada humano se le exige alejarse de un quietismo extremista, el tiempo no tiene la facultad de cambiar algo, son las acciones, las personas, el “yo” quien determina o construye una existencia y por ende una realidad. ¿Qué ingeniero quiero ser, y qué puedo hacer para convertirme en la proyección que he estipulado?, cuestionamientos que cada individuo que pertenezca a cada ingeniería se debe realizar.

La construcción del ser profesional, en este caso para el ingeniero físico, “está fuertemente influenciada por una visión global sobre su labor en un contexto social, en este caso, se intuye, desde una visión social, que nuestros ingenieros están guiados al campo de la docencia o de la investigación, más que al mundo empresarial o industrial” (L. Llamosa, comunicación personal, 6 de mayo de 2015), esto implica que, cada uno de los que integran este programa en la UTP, terminan ejerciendo lo que sus egresados y las personas han hecho con esta carrera, esto desde una mirada filosófica existencialista (Sartre, 1998), que en parte no se desliga de la realidad presente. Por ejemplo, lo que se ha encontrado en esta investigación, es que las asignaturas afines o electivas que más se abren en esta carrera en la UTP son las de procesamiento de señales y, ocasionalmente una de las otras electivas, en total son dos electivas que se abren por semestre donde la mayoría se integran a la de procesamiento de señales, que en estos casos posee tres versiones (Procesamiento de señales, procesamiento avanzado de señales y procesamiento digital de imágenes) (UTP, 2015) de las mismas que se abren satisfactoriamente para dar continuidad a esta línea, mientras que el resto de electivas (exceptuando relatividad) sólo disponen de una versión, esto implica que el estudiante estudie ciertas áreas sin fortalecer y potenciar realmente una de estas

actuaciones, solo la de procesamiento de señales disfruta de estos beneficios. Pero éste problema no se presenta por conexiones “extrañamente” políticas, sino por decisión estudiantil (también se puede deber a el escaso número de estudiantes que llegan a estos semestres, aunque de esto no se tiene datos), ligados a normas establecidas para dar apertura a las otras electivas, la mayoría elige procesamiento de señales y unos pocos se dirigen a otras electivas, el problema radica en que existe un número límite de estudiantes por asignatura para dar apertura a la materia en cuestión, son pocos los estudiantes que se presentan a las otras electivas, pero también es cierto que son pocos los estudiantes en esta carrera que llegan a semestres de apertura de profundización.

Estos problemas, combinados con la rigurosidad que presenta el programa, hacen efectiva la elección de asignaturas electivas o de profesionalización que no son de agrado para algunos estudiantes, teniendo que unirse a la masa sin posibilidad de realizar su propia inducción en un área amena a su proyección, el problema presente no es de elección o decisión, sino cuestiones organizacionales que presenta los pregrados en ingeniería en la UTP, la universidad nacional de Colombia, en cualquiera de sus sedes, no presentan estos problemas puntuales, pues gracias a su renovación curricular ejercida en el 2008, han podido establecer una especie de libertad de elección en cada una de sus carreras a nivel pregrado.

Cada situación, cada problema o circunstancia, posee un gran número de posibilidades de solución, como un río, que en todo su trayecto presenta bifurcaciones, donde quien navegue en éste, tendrá la facultad de elegir; las asignaturas electivas del currículo solo son una posibilidad que el estudiante posee para dar cuenta de su accionar profesional, pues el aspecto más importante y relevante, que en cierto modo es el que demarca el conocimiento del estudiante, es la participación activa que el estudiantado

posea en un grupo de investigación, ya que estos grupos tienen el potencial de fortalecer falencias curriculares que las carreras posean y forman parte intrínseca de la vida académica en general, la investigación en la universidad nació con la intención de alejarse del único interés inicial de transmisión de conocimiento y docencia que estas poseían, pues se encontraron con la posibilidad de activar dichos conocimientos en un medio donde existieran la posibilidad de solucionar los problemas que las sociedades presentaban, incluido cuestiones tecnológicas y de innovación; gracias a esta nueva visión de universidad, surgida desde el siglo XIX, las universidades se han mostrado ante la humanidad como activadoras de conocimientos y gestoras de calidad con gran énfasis en la solución de problemas mediante la formación de estudiantes altamente capaces y eficientes que trabajan y se interesan por y para la sociedad (Jiménez, 2006). Toda universidad de “alta” categoría o nivel educativo, posee en su organización, grupos de investigación de alto nivel y desempeño que tienen como objetivo primordial inducir en el estudiante la capacidad de resolver problemas mediante el fortalecimiento teórico y práctico basados en el conocimiento que les compete como grupo específico; ello permite al estudiante direccionar su vida hacia una nueva concepción de conocimiento pero que no presente una dicotomía entre su disciplina y su elección (aunque su campo de acción puede cambiar en todo su devenir como estudiante y profesional), es decir, no se puede pretender borrar el estudio de tres o cuatro años de una disciplina con realizar una investigación diferente a su campo básico de acción, esto presenta un segundo limitante, se puede elegir el ingeniero que se quiera ser pero teniendo en cuenta lo que su disciplina le permita.

Puede que esto suene contradictorio al discurso planteado, pues no deben de existir límites en la construcción del “ser”, pero es necesario determinar y enunciar

cuales son los inconvenientes que demarcan la construcción o configuración de la persona. Si se estudia para ser matemático y se ha ingresado a esta categoría en una universidad, no se puede pretender ser biólogo¹⁹, pues si se ha decidido seguir estudiando la elección primera de carrera, será un gran espacio temporal el que se ha de recorrer para ser matemático, en estos casos, lo único que se podrá generar es un área de conexión teórica entre las matemáticas y los procesos naturales mediante ecuaciones que modelen, por ejemplo, la tasa de crecimiento de un nicho ecológico. En estos momentos nos encontramos con un tercer limitante, el tiempo, observar diferentes senderos de conocimientos es posible, pero tomar uno de estos caminos y, a mitad de camino decidir dar un salto conceptual a una disciplina diferente, dejando en el olvido la trayectoria pasada (lo que usualmente sucede con el caos) (Schifler, 2000), imposibilita una construcción específica de conocimiento y de profesión, puesto que para ser profesional altamente capacitado en una línea de conocimiento, necesita, en el caso de una persona, una inversión temporal lo bastante alta para que este se haga llamar especializado, Dios nos ha hecho temporales, tenemos tiempo de caducidad, por esto, la proyección de la persona, y en este contexto, del ingeniero que se quiera formar, toma gran relevancia, esto no implica un determinismo existencial, no quiere decir que si nos proyectamos al futuro ya todo estará dicho, como se ha visto, no es posible prever el futuro, pues el caos “establece límites a nuestra capacidad para predecir

19 Necesidad imperante, justificada por el cronos, de seguir la disciplina elegida, no por la imposibilidad del ser para cambiar, sino por los lineamientos que se deben cumplir ante las propuestas curriculares que presenta la universidad frente a la carrera elegida, esto solo si se desea dar continuidad a dicho programa, de lo contrario, el estudiante dentro de la institución, tendrá la posibilidad y disposición de cambiar de programa.



un comportamiento" (Schiffler, 2000, P. 10) solo se propone establecer día a día metas específicas que estén unidas a la posible respuesta a la pregunta ¿Qué persona quiero ser? ¿Qué Ingeniero quiero ser?

Desde esta nueva concepción, si el sistema no tiene el propósito de cambiar, nosotros, como seres sinérgicos, homeostáticos, auto-eco-organizador, relacionantes que co-evolucionan, tenemos que estar en disposición de hacerlo, y así, posiblemente, quienes desarrollan el currículo contemplarán la necesidad de modificarlo, pues en definitiva, quien sufre directamente las decisiones o injusticias son aquellos quienes las están padeciendo, es decir el "yo", esto propone una reflexión seria de quienes fuimos, somos y cuáles son nuestras aspiraciones (recordando que somos seres temporales) como personas sociales, profesionales "altamente competentes" y contextualizados.

Con todos estos problemas y limitantes que posee el programa, parece ser que la mejor solución es dar más apertura a la malla curricular de ingeniería física, aprovechar su interdisciplinariedad y brindarle la posibilidad al estudiante de elegir electivas de otras disciplinas, pues de esta manera, las posibilidades de apertura profesional se amplía al igual que las conexiones con otras visiones de mundo, con otras personas, y así, se podrán ver trabajos que reúnan conocimientos variados y soluciones más certeras.

Conclusiones y recomendaciones

La malla curricular de la UTP es rígida, continuista y poco dada a la sorpresa, que la hace casi insensible a las necesidades e intereses de los educandos y a los cambios de época.

La UNAL ha logrado implementar una malla curricular que une lo tradicional con la autonomía personal que permite trabajar a favor de las necesidades y deseos del estudiante.

Se debe reconocer que cada persona es un ser único y diferente al otro, lo que indica la necesidad de reconocer y, en cierta medida, abastecer los intereses intrínsecos a cada persona, esto parece implicar, de nuevo, una malla curricular flexible que pueda garantizar un libre desarrollo tanto de la personalidad como de la especialidad.

Aunque se desconoce directamente cuales son las consecuencias económicas y sociales que traería la implementación de una malla flexible en la UTP, se debe tener en cuenta que el salto lo debe de generar el estudiante (en la medida que le sea posible), mediado por su historia, su interés de momento con cierta proyección futura, al intentar realizar investigaciones basadas en teorías que de otra forma no conocerían en la carrera en cuestión.

Un aspecto interesante para revisar sobre la complejidad, en el caso de la malla curricular en ambas universidades, es que, si bien es cierto que la UNAL favorece, en cierto grado, la autonomía y relaciones que el estudiante identifique como necesarias en su devenir profesional, no existe una conexión dialógica entre diferentes ciencias, aspecto que se puede evidenciar en la adecuación de asignaturas pertenecientes a las ciencias sociales en la malla curricular de la UTP que no se incluyen en el programa de la UNAL. Esto implica un interés en generar ingenieros con cultura ciudadana, profesionales, críticos e inmersos en un interés prático (con toma de conciencia) de su quehacer como profesional.

Esto nos muestra que para una investigación amplia, profunda y con conciencia, se hace indispensable que los estudiantes puedan trabajar en conjunto con otras personas que manejen disciplinas diferentes, no solo guiadas por la ingeniería, sino por las ciencias sociales para fortalecer la idea del impacto social que pueda acarrear esta investigación para la comunidad no solo académica, sino social.

Nos encontramos de esta manera inmersos en una caverna de pensamiento

que nos dificulta el observar la realidad de lo que somos, y podemos llegar a hacer, pero estamos en una época en donde los científicos y nosotros estamos saliendo de esa oscuridad enclaustrada en una caverna protectora y aisladora de turbaciones gracias a que hemos observado y aceptado el caos, los fractales y la complejidad como nueva visión de mundo, como un posibilidad de encontrar una nueva luz que nos permita realizar una búsqueda de nosotros mismos, en un encontrarnos.

Ergo, se sugiere dar apertura a una reconciliación entre las ciencias, para entrar en un dialogo sinérgico que posibilite encontrar respuestas a preguntas sin responder respecto a lo que significa ser humano y la vida. Crear proyectos donde cada ciencia podrá integrarse a una investigación en conjunto desde sus conocimientos ofreciendo la alternativa de llenar un pixel de una imagen que al observarla en su totalidad, no se distinguirá cual ciencia tuvo supremacía, pues ofrece la visual de una imagen nítida y clara sobre lo estudiado, imagen formada por las matices, colores y combinaciones que cada ciencia puede hacer sobre otra ciencia, sin discriminaciones ni tapujos y, talvez así, al realizar una verdadera investigación podremos encontrarnos, entendernos y salir de la caverna a la que nos han sometido las linealidades, esto es, tenemos una pantalla en blanco, cuando una ciencia estudia una parte del ser humano, se llena un pixel, pero este pixel al ser una sola ciencia, se encuentra en un solo color, si intentamos explicar a este humano con esta sola ciencia, solo podremos observar una imagen de un solo color, aunque con diferentes saturaciones, y entre más se profundice en su análisis con esta misma ciencia, solo lograremos mejorar la resolución, pero si integramos otra ciencia, podremos tener una imagen pixelada pero

esta vez con dos colores que se traduce en conocimientos diferentes, si anexamos una ciencia más tendremos más colores por disfrutar y más pixeles anexados, la intención será que cada ciencia ponga su pixel y en combinación con otras pueda adquirir un color con contrastes diferentes y, al seguir estudiando al ser humano, al final podremos tener una imagen detallada y clara de lo que se ha estudiado en conjunto gracias al aporte, en estos casos el pixel que cada ciencia ha puesto en su lugar. Puesto que si vemos las cosas por su detalle solo podemos apreciar el caos, un devenir de orden y desorden sin un motivo aparente, y si observamos la cosa en su totalidad, observaremos movimientos cuasi-periódicos que forman estructuras hermosas e intrigantes como el mismo ser humano.

Ya se ha analizado la estructuración curricular (malla curricular) que posee la ingeniería física, cuáles son sus falencias y fortalezas, pero se espera que en un futuro se pueda estudiar más a fondo todo lo que compone el currículo, como por ejemplo, la pedagogía y didáctica que usan los docentes en el área de matemáticas y la física e identificar cuáles son los resultados obtenidos por los estudiantes ante este tipo de enseñanza, todo desde la ventana del caos, fractales y la complejidad.

También se observa la posibilidad de analizar qué pasa en la unión pedagógica y teórica entre las universidades y los colegios, pues se observa un gran número de estudiantes que desertan de las universidades en primer semestre de carrera, que puede estar implicado en un nivel bajo de interacción entre ambas entidades socializadoras que provocan desorden, esta vez injustificado (pues no es posible entender cómo se acepta el hecho de que un gran número de estudiantes abandonen la universidad en primer semestre académico).



Bibliografía

Fuentes:

Behavioural Ecology & Endocrinology. (2015). *Fractal geometry deciphers the secret messages of avian plumage*. Recuperado de: <http://www.behavecol.es/en/research/fractal-geometry-deciphers-the-secret-messages-of-avian-plumage~21>

Mandelbrot, Benoit. (1997). *La Geometría fractal de la naturaleza*. Barcelona: Tusquets Editores.

Berger, Peter Ludwig, & Luckmann, Thomas. (1973). *La construcción social de la realidad*. Paraguay: Amorrortu Editores

Calvo, Carlos Muñoz. (2013). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo: Diseñando la Escuela desde la Educación*. La Serena, Chile: Editorial Universidad la Serena.

Capra, Fritjof, & Sempau, David. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.

Chair, Michael Santos. (2015). *Program in Engineering Physics*. Recuperado de: http://catalog.ou.edu/current/Engineering_Engineering_Physics.htm

Consejo superior universitario (2007). *Acuerdo 033*. Recuperado de: <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=34245>

de Educación, L. G. Ley 115 de 1994 (1994). *Bogotá, Colombia: Ediciones FECODE*.

Edelman, Gerald Maurice, & Tononi, Giulio. (2004). *Universo de La Conciencia*. Barcelona: Crítica.

Faúndez, Claudio A. y Díaz-Valdés, Joaquín F. (2011). *Ingeniería física, un título profesional universitario de la física aplicada para el ámbito productivo*. 4(3). 43-50. La Serena, Chile: Formación Universitaria, Universidad de Concepción.

Guzmán, Eduardo Sevilla, & de Molina Navarro, Manuel González. (1990). *Ecosociología: Algunos elementos teóricos para el análisis de la coevolución social y ecológica en la agricultura*. Barcelona: Reis, P.P. 7-45.

Llamosa, Luis Enrique & Ramírez, Ramiro Ramírez. (1996). "Ingeniería Física en la UTP". Pereira: Scientia et Technica, 4, P.P. 137-146.

Lorenz, Edward. (2000). 7. *The Butterfly Effect*. The chaos avant-garde: Memories

of the early days of chaos theory, 39, P. 91. London: World Scientific Publishing Co.

Mella, Orlando. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago: CIDE, 51.

Morin, Edgar, & Pakman, Marcelo. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Poveda, Gabriel. (1993). *Ingeniería e historia de las técnicas (I)*. Colombia: Colciencias.

Reigeluth, Charles M. (2004). *Chaos theory and the sciences of complexity: Foundations for transforming education*. San Diego: In annual meeting of the American Educational Research Association.

Sartre, Jean Paul. (1998). *El existencialismo es un humanismo*. Editorial Huáscar.

Schifter, Isaac. (2000). *La ciencia del caos*. México, D.F: SEP.

Scimago. (2015). *Universities in Colombia*. Recuperado de: http://www.scimagoir.com/pdf/iber_new/SIR%20Iber%20COL%202015%20HE.pdf

Serna, Julián (2014). *Seminario Educación, Formación y Cultura*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.

Strogatz, Steven Henry. (1994). *Nonlinear dynamics and chaos: with applications to physics, biology, chemistry, and engineering*. Massachusetts: Perseus books.

UNAL. (2015). *Ingeniería Física*. Recuperado de: http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep_4_56.pdf

UTP. (2015). *Ingeniería Física*. Recuperado de: <http://ingenierias.utp.edu.co/ingenieria-fisica/objetivos.html>

Wheatley, Margaret. (2011). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world*. California: Berret-koeher publishers.

Yates, W. Ross. (1992). *Lehigh University: A history of education in engineering, business, and the human condition*. Bethlehem: Lehigh University Press.

Referencias:

Bernstein, Basil. (1988). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE.

- Briggs, John, & Peat, Francis David. (1999). *Las siete leyes del caos: las ventajas de una vida caótica*. Barcelona: Grijalbo.
- Einstein, Albert, & Infeld, Leopold (1986). *La evolución de la física* (24). Barcelona: Salvat Editores
- Eizaguirre, Marlen, Urrutia, Gorka, & Askunze, Carlos (Eds.). (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas: guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Bilbao: Alboan.
- González, Esther Amez. (2012). *Los fractales como realidad multidisciplinar: Una proyección sobre el ámbito de la Sanidad*. Madrid: Encuentros multidisciplinares, 14(41), 14-20. Universidad Autónoma de Madrid.
- González González, Miguel Alberto. (2015). *Sociedades agendadas en tiempos intoxicados. Sospechar un poco del tiempo educativo*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo. En: http://www.researchgate.net/publication/280309067_Tiempos_intoxicados_en_sociedades_agendadas_Sospechar_un_poco_del_tiempo_educativo
- Jiménez, William Guillermo. (2006). *La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia*. Bogotá: Studiositas.
- Magariños de Morentin, Juan Angel. (1984). *Del caos al lenguaje*. Buenos Aires: Tres Tiempos.
- Martinic, Sergio. (1998). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, 12-14.
- Maslow, Abraham. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Morín, Edgar. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO
- Munné, Frederic. (1995). *Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento*. Brasil: Revista Interamericana de psicología, 29(1), 1-12.
- Najmanovich, Danise. (2001). *Pensar la Subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia*. Zulia: Utopía y praxis Latinoamericana, 6(14).
- Pastor, Juan, & García-Izquierdo, Antonio León. (2007). *Complejidad y psicología social de las organizaciones*. Asturias: Psicothema, 19(2), 212-217.
- Pisemskaya, Natalia Bondarenko. (2007). *El lenguaje y la teoría del caos*. Zulia: Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (53), 38-51.
- Puig, Neus Sanmartí, Bonil, Josep, & Tomás, C. (2004). *Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad*. Barcelona: Investigación en la Escuela, (53), 5-20.
- Reynoso, Carlos. (2006). *Complejidad y caos: una exploración antropológica*. Buenos Aires: Colección Complejidad Humana.
- Kauffman, Stuart Alan. (1993). *The origins of order: Self organization and selection in evolution*. Oxford: Oxford university press.
- Villalobos, Juan Carlos, de Cabo, Ruth Mateos, & Fernández, Elena Olmedo. (2005). *De la linealidad a la complejidad: hacia un nuevo paradigma*. Madrid: Cuadernos de estudios empresariales, (15), 73-92.
- Watzlawick, Paul. (1979). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder, p.p. 7-8.
- Wolf, Alan, Swift, Jack B., Swinney, Harry L., & Vastano, John A. (1985). *Determining Lyapunov exponents from a time series*. Amsterdam: Physica D: Nonlinear Phenomena, 16(3), 285-317.



Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas¹

MARÍA NELA GÓMEZ URBANO²
FAVIO FERNANDO MUÑOZ CERÓN³, ANGELA MARÍA CADAVID MARÍN⁴

Resumen

El presente artículo presenta los resultados de la investigación “Huellas Vitales e Innovación en las prácticas pedagógicas”, cuyo propósito fue interpretar los discursos de algunos docentes que, desde sus huellas vitales, han generado actitudes de compromiso para desarrollar procesos de innovación desde sus prácticas pedagógicas. Estos docentes se han destacado por ser dinámicos, creativos, propositivos, tener un pensamiento positivo frente a la educación y ante todo, demostrar gran amor y compromiso frente a su labor. Para alcanzar el objetivo propuesto, se realizó una investigación cualitativa, la cual corresponde a un enfoque hermenéutico, que a través de un método narrativo de carácter histórico práctico permitió el análisis, la descripción y la interpretación de mundo de los docentes seleccionados. Mediante el uso de los diseños narrativos se evidenciaron los hechos acontecidos en sus historias de vida; la técnica de recolección de información se llevó a cabo mediante entrevistas a profundidad, las cuales se transcribieron y fueron analizadas, reconociendo en ellas situaciones problema, ideas fuerza, palabras claves, huellas vitales, época y contexto y autores a los que aluden los entrevistados para categorizarlas posteriormente. Del análisis introspectivo y sistemático surgieron las categorías emergentes de los relatos de los docentes entrevistados, encontrándose que la actitud de compromiso que los ha llevado a ser innovadores es el resultado de experiencias de vida que les generaron el desarrollo de ciertos valores que articulados redundan en que asuman con responsabilidad los retos que cada día se plantean en los escenarios escolares donde confluye la diversidad. Por otra parte, el estudio realizado deja un vacío inquietante respecto a la falta de relación entre los estudios de pregrado en educación y el despliegue de estas características personales potencializadoras de innovaciones, aspecto que se convierte en una debilidad preocupante en un campo de formación que debería influir de forma contundente en este propósito.

1 Recibido: 10 de agosto de 2015. Aceptado: 06 de diciembre de 2015.

2 María Nela Gómez Urbano. Magíster en Educación desde la Diversidad. Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Docente de Básica Secundaria y Media Técnica de la Institución Educativa Técnica Divino Niño de Génova, Colón, Nariño. Correo electrónico: manegour@hotmail.com

3 Favio Fernando Muñoz Cerón. Magíster en Educación desde la Diversidad. Economista de la Universidad de Nariño. Rector de La Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, Colón, Nariño. Correo electrónico: faviofernandomc@gmail.com

4 Angela María Cadavid Marín. Magíster en Educación Docencia. Doctorante en Ciencias de la Educación: Pensamiento Educativo y Comunicación en la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente e Investigadora. Investigadora Principal del Macroproyecto: “Prácticas Pedagógicas y Huellas Vitales”. Correo electrónico: acadavid@umanizales.edu.co

Palabras claves: huellas vitales, innovación, prácticas pedagógicas, responsabilidad, autoestima, espiritualidad, resiliencia y diversidad.

Abstract

Vital traces and innovation in teaching practices

This article presents the research results on “Vital Traces and Innovation in teaching practices” whose purpose was to interpret the discourses of some teachers who, from their vital traces, have generated attitudes of commitment to develop innovative processes from their teaching practices. These teachers have been distinguished for being dynamic, creative, proactive, thinking positively towards education and above all, show great love and commitment to their work. To achieve the desired objective, a qualitative research was conducted, which corresponds to a hermeneutic approach through a historical as well as practical narrative method that allowed the analysis, description and interpretation of the world of the selected teachers. Through the use of narrative designs the facts about their lives were proven; the technique of data collection was conducted through in-depth interviews, which were transcribed and analyzed, recognizing in them problem situations, strong ideas, keywords, vital traces, time and context and authors which are mentioned by the respondents to further categorization. Emerging categories arose from the introspective and systematic analysis from the stories of the interviewed teachers, findings were that the attitude of commitment that has led them to be innovative is the result of life experiences that led them to develop certain values, that articulated where diversity joins, ease the way in which challenges arising every day are assumed with responsibility in school settings. Moreover, the study leaves a disturbing gap regarding the lack of relationship between undergraduate education and the deployment of these personal characteristics which enhance innovation, matter that becomes a concerning weakness in an academic formation field that should strongly influence in this regard.

Keywords: vital traces, innovation, pedagogical practices, responsibility, self-esteem, spirituality, resilience and diversity.

Presentación

Las huellas vitales son marcas indelebles que dejan aquellas vivencias significativas que logran impactar en la forma de pensar y de ser del sujeto, contribuyendo a forjar de esta manera su identidad y su personalidad. El presente artículo se deriva de la investigación “Huellas vitales e Innovación en las prácticas pedagógicas”, la cual se interroga sobre aquellos acontecimientos, pensamientos, sucesos e interacciones que algunos docentes han vivido desde niños y que convergen

en sus subjetividades, constituyéndose en huellas vitales que contribuyeron significativamente para salir de la rutina de su quehacer pedagógico, creando nuevos espacios y experiencias de aprendizaje significativas para sus estudiantes y generando actitudes de compromiso para desarrollar procesos de innovación desde sus prácticas.

Este proceso de investigación forma parte del Macroproyecto: “Prácticas Pedagógicas y Huellas Vitales”, liderado por las investigadoras Ana Gloria Ríos



Patiño y Angela María Cadavid Marín y se llevó a cabo en la zona rural del norte del Departamento de Nariño, República de Colombia, durante el periodo comprendido entre el mes de julio de 2013 y junio de 2015, como requisito para optar por el título de Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

La construcción del texto se realizó desde una perspectiva pedagógica, donde emergieron importantes aportes para mejorar las prácticas, que se constituyen en una ruta para avanzar hacia la revitalización de los sujetos maestros a partir de la movilización de pensamiento para dilucidar el rol que como educadores tienen para ser conscientes y consecuentes con su labor, promulgando por una educación que los lleve a asumirse como sujetos activos en la sociedad, repensando y orientando sus acciones pedagógicas hacia procesos innovadores y de creación en los espacios educativos, en pro de las posturas y de los imaginarios de los estudiantes que se encuentran en las aulas hoy en día.

Justificación

Las innovaciones tienen como objetivo general crear espacios y ambientes de aprendizaje diferentes a los tradicionales para con ellos impactar de manera positiva no sólo a los estudiantes, pues la diversidad que se encuentra actualmente en las instituciones educativas contribuye a plantear la necesidad de iniciar procesos creativos e innovadores por parte de los docentes y para emprenderlos es fundamental tener en cuenta las características especiales de cada uno, pues sólo de esta forma son pertinentes y generan resultados impactantes.

En la actualidad la lucha interna en el sistema educativo radica principalmente en lograr desprenderse de una histórica tendencia transmisionista, memorística y homogeneizante jalonada durante

décadas por procesos disciplinarios normalizadores, donde se han determinado roles específicos a los estudiantes sin dar oportunidad a la potenciación de sus habilidades y capacidades. Dentro de este ámbito, también se inhibe el reconocimiento de la diversidad establecida tanto por los contextos como por la misma naturaleza del ser humano, olvidando así que "... cada estudiante trae consigo una historia personal y social" (Patiño, 2011, p.1).

Bajo estas circunstancias y teniendo en cuenta las problemáticas que actualmente se viven en el entorno educativo, se hace evidente la necesidad de que los docentes asuman sus prácticas pedagógicas de forma innovadora, configurando nuevas formas de pensar la educación. Es imprescindible entonces un cambio en la mentalidad de los propios maestros para que posibiliten vivencias enriquecedoras en sus estudiantes que se traduzcan en cambios de actitud y de acción para construir progresivamente una mejor sociedad.

En consecuencia, estas actitudes y capacidades de los maestros son fundamentales para el desarrollo de procesos que capten la atención en favor de los estudiantes y sus comunidades mediante el despliegue de una serie de acciones planificadas en busca de transformaciones positivas a través de nuevas prácticas y espacios de aprendizaje. Por ende es importante reconocer esas huellas vitales, identificarlas, hacerse consciente de su existente, para contextualizarlas, reconfigurarlas y aún más superarlas, en cuanto se indagan, se confrontan y se comprenden para potenciarlas como generadoras de la revitalización del quehacer pedagógico de los docentes con actitudes y perspectivas que les permiten visionar nuevas prácticas y espacios de aprendizaje.

De esta forma, los hallazgos de esta investigación, se convertirán en información relevante que servirá de base para generar movilización de pensamiento en torno a aquellos ambientes y vivencias

que favorecen el desarrollo de personas creativas y con iniciativa para asumir la docencia; será una contribución que queda latente a favorecer en determinado momento la transformación educativa en beneficio de la construcción humana dentro de la diversidad.

Problema de investigación y objetivo

Actualmente la labor docente se ha enfocado más que a la formación académica de los estudiantes, al diligenciamiento de formatos, presentación de informes, brindar evidencias documentales de las prácticas pedagógicas y el prepararlos académicamente para que respondan cuestionarios acordes a los estándares básicos de competencias a nivel nacional bajo una visión parametral que termina homogeneizándolos. Como consecuencia, su labor se ha saturado con el cumplimiento de formalismos, lo que ha contribuido a la rutinización de su trabajo, sin permitirse plantear procesos de innovación que puedan beneficiar a sus educandos y a sus comunidades.

Así mismo, los docentes se han centrado en este tipo de preocupaciones sustrayéndose del contexto y de las múltiples dificultades o necesidades en el ámbito escolar y que requieren acciones pertinentes, de potenciación de las habilidades y capacidades de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de esta realidad, se pueden encontrar algunos docentes que no se han conformado con las circunstancias y bajo motivaciones personales han originado procesos innovadores en sus prácticas pedagógicas, los que han desencadenado resultados positivos en beneficio de educandos, de comunidades y de los mismos maestros.

Bajo la consideración de que existe la emergencia de procesos innovadores por parte de algunos docentes, surge la pregunta: ¿Qué huellas vitales de algunos docentes de las zonas rurales del Depar-

tamento de Nariño generaron actitudes de compromiso para desarrollar procesos de innovación desde sus prácticas pedagógicas?

De ahí que el objetivo principal es Interpretar los discursos de algunos docentes de las zonas rurales del Departamento de Nariño que, desde sus huellas vitales, han generado actitudes de compromiso para desarrollar procesos de innovación desde sus prácticas pedagógicas, buscando que emerjan importantes aportes que le permitan volver a pensar en sí mismo como protagonista principal de los procesos educativos y develar factores para comprender las prácticas en una sociedad en particular.

Antecedentes

A continuación se referencian algunos estudios relacionados con el reporte de innovaciones en prácticas pedagógicas, aclarando de antemano que en la consulta realizada, no se encontraron resultados específicamente derivados de las huellas vitales de los docentes; sin embargo, los datos encontrados aportaron a la discusión de los resultados del presente estudio.

En el ámbito internacional se reportan dos estudios. El primero de ellos corresponde a la investigación: *"Características personales y profesionales de profesores innovadores"*, realizada por Ríos (2009) en Chile, cuyo propósito fue indagar sobre las particularidades, no sólo personales, sino profesionales de los docentes que revitalizan constantemente de manera efectiva su práctica pedagógica. Una conclusión importante arrojada por la investigación citada, referencia al aspecto personal como el principal detonante de los procesos educativos innovadores y transformadores, ya que "...su accionar se originaría o motivaría desde su interior, como una necesidad íntima por efectuar cosas diferentes y su aprecio hacia los estudiantes" (Ríos, 2009, p.167).



Por otra parte, Daniel Ríos en el año 2004 da a conocer un estudio realizado con 90 docentes de nueve escuelas municipales de Santiago de Chile, donde se busca identificar y analizar los principales rasgos de personalidad de los profesores que realizan innovaciones. El análisis de las características, permitió identificar los rasgos distintivos de los docentes innovadores, entre los que están: la persistencia, la autonomía y el orden. De igual forma, la investigación permitió evidenciar que además de los factores internos también hay factores externos que pueden facilitar u obstaculizar los procesos innovadores en las prácticas pedagógicas; sin embargo, todo depende de las características personales del maestro que le permitan reflexionar sobre su quehacer pedagógico y emprender acciones innovadoras.

A nivel nacional y específicamente en el contexto institucional de la Universidad de Manizales, se llevó a cabo la investigación: *"El sentido de ser maestro en una propuesta innovadora"*, realizada por Henao, Hernández, Paniagua y Posada (2009); la cual identificó los referentes que permiten la construcción de sentido de "ser maestro" en un grupo de docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, de carácter privado y mixto. A partir de los hallazgos se construyeron tres categorías emergentes: la importancia de enseñar con el ejemplo, la reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas y la capacidad que tiene el docente de dar otro sentido al quehacer pedagógico y a la educación a partir de la lectura que hace de las experiencias escolares cotidianas.

Referentes teóricos

Las huellas vitales, marcas perdurables en la memoria de los sujetos

El recorrido por la vida de una persona es un constante encuentro con experiencias de diversa índole que en menor o

mayor grado impactan la complejidad del ser humano logrando transformar a través del tiempo su lectura de mundo, su forma de ser y su personalidad. Dichas experiencias se convierten en el origen de actitudes a futuro, pues, por su intensidad y características, dejan marcas indelebles en quien las vive y van emergiendo poco a poco a través del tiempo. Estas marcas profundas causadas por vivencias significativas, son las llamadas huellas vitales.

Marcas que fijan nuestro origen, atributos, historias y sentidos. Marcas que traen a la luz interpretaciones y definiciones del sentido de ser de las cosas, que nos dicen qué somos, dónde estamos y qué queremos de nuestras vidas. Marcas que sostienen las identidades. (Guerrini, 2011, p.1)

Desde esta mirada, todos los individuos tienen una historia propia e íntima para contar, puesto que el gran escenario de sus vidas es una recopilación de múltiples experiencias. En este sentido, son: "Marcas que nos definen en una actividad y que informan a la sociedad sobre lo que se puede esperar de nosotros" (Guerrini, 2011, p.1).

Dichas marcas, huellas o vestigios vienen cargados de relatos de épocas anteriores, las cuales se van volviendo palpables y se exteriorizan en el ahora, pues fundan evocaciones persistentes y por lo tanto se fijan a las particularidades y singularidades inherentes a los seres humanos, se configuran por la aparición de sucesos y acontecimientos relevantes y significativos del individuo.

Marcas y recuerdos que se mantienen y que le hablan de la fragilidad de la vida y de las identidades que requieren de una determinada motivación, y que ello nos lleva a sintetizar, encadenar y marcar los momentos de la vida, en pos de construir un relato. (Guerrini, 2001, p.1)

De esta manera, las marcas o huellas vitales adquiridas durante la existencia

forman parte de la actualidad del individuo, pues han impulsado la configuración de la identidad de los sujetos; los docentes gozan de una identidad profesional, la cual no sólo se concibe desde los rasgos más académicos, sino que se derivan de la interacción entre el reconocimiento y comprensión de las historias personales. En consecuencia, los docentes y su actuar pedagógico son también el resultado de las huellas perdurables que han afectado su ser forjando una visión particular de verse a sí mismos, de ver a los otros y la realidad externa.

Las prácticas pedagógicas como modos de ser-hacer del docente

Hablar de prácticas pedagógicas es hacer referencia a la cotidianidad del docente donde se incluyen variados aspectos que convergen de forma sinérgica dentro del escenario escolar, donde entran en juego todas sus capacidades y talentos, tanto personales como disciplinares. En ellas, el docente manifiesta múltiples formas de comunicar, de expresar, que inclusive a veces terminan reflejando mensajes inconscientes, pero que igual, también son leídos por los estudiantes, sujetos con quienes se dan las interrelaciones dentro del aula. En consecuencia, el docente debe ser recursivo al utilizar estrategias y opciones didácticas que repercutan en unas prácticas e interacciones acertadas. Para Díaz (S, f, p.2), las prácticas pedagógicas hacen alusión a: “Los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela”.

De igual manera, es importante comprender que toda práctica pedagógica está inmersa dentro de un contexto particular, el cual exige ser tenido en cuenta por el educador a la hora de emprender el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se estaría hablando de la diversidad que confluye en las instituciones educativas, situación que exige que las

prácticas pedagógicas sean pensadas desde los contextos y desde la particularidad y singularidad de los estudiantes en las aulas.

El contexto social donde la práctica pedagógica tiene lugar está constituido por la relación pedagógica. En este sentido, la práctica pedagógica reclama para sí un contexto educativo. La interacción y sus diferentes modalidades comunicativas están subsumidas en dicho contexto comunicativo. (Díaz, S, f, p.14)

En efecto, el acto pedagógico es un campo de interacción constante en el aula, donde el docente tiene la posibilidad de influir sustancialmente en el desarrollo intelectual y personal de los estudiantes; a través de sus acciones y discursos directos o indirectos van constantemente dejando marcas, las cuales coadyuvan en la construcción multidimensional de los sujetos, razón esencial para requerir que la docencia sea asumida con toda la responsabilidad que merece. “El orden institucional y el orden regulativo de las prácticas pedagógicas le asignan al maestro la legitimidad para construir, explícita o implícitamente, el mundo del niño, sus valores, objetos, experiencias y formas de comunicación e interpretación” (Díaz, S, f, p.4).

Por otra parte, se debe resaltar que las prácticas pedagógicas se encuentran en constantes procesos de transformación a través del tiempo, ya sea debido a que la macroestructura educativa, el contexto o la misma dinámica personal lo requieren. Son cambios que se dan de manera progresiva y que se convierten en detonante de transformaciones pedagógicas que confluyen en una mayor calidad en la educación. Al respecto, Díaz (S, f, p.8) aduce: “La práctica pedagógica no puede definirse sino a condición de la existencia de los sujetos en ella inscritos o dispersos, que aseguran la existencia de su estructura y pueden transformarla”.



La innovación como elemento para trascender en las aulas

El término innovación se relaciona con la idea de algo nuevo, novedad que está asociada con el cambio y la transformación en la realidad a la que se haga alusión. En este caso, se hace referencia a la palabra “innovación” en el contexto de las prácticas pedagógicas, refiriéndose a los procesos que implican cambios en los múltiples componentes, aspectos y acciones que constituyen el quehacer de los docentes, tales como las metodologías, los recursos didácticos, los contenidos, la evaluación, así como también los valores y actitudes, entre otros; pero es de aclarar que una innovación no puede ser una experiencia diferente y exitosa que se realiza en un momento dado y que allí termina, por el contrario, ésta es un proceso continuo, permanente en el tiempo y que permite resignificación. Para De la Torre (1997, p.50): “La innovación curricular es un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículo) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional”.

Por otra parte, se deben asumir las innovaciones en el campo de las prácticas pedagógicas como el resultado de actitudes inconformes de docentes frente a la rutina y a los paradigmas dogmatizados en que se desarrollan; educadores que asumen su papel desde visiones diferentes y que descubren posibilidades donde otros no las ven, buscan otros objetivos además de los estrictamente establecidos, escudriñan en las potencialidades de sus estudiantes y asumen con compromiso, con sentido de pertinencia y con ética su trabajo mediante el planteamiento de retos que conlleven a resignificaciones positivas para los educandos y en consecuencia, para la sociedad. Al respecto Torres (1999, p.45) afirma que:

Las innovaciones son reacciones que buscan superar una carencia, sueños que quieren poner orden en las pesadillas cotidianas, propuestas

para consagrar disensos, enunciados para conjurar duelos, o frutos del entusiasmo que nos produce compartir una idea por mucho tiempo. Esto significa que la génesis de las innovaciones es múltiple, como múltiple es la posibilidad de ordenarlas y múltiples, también, los procesos que le dan realidad. Lo que todas tienen es su carácter de oposición a unos esquemas de la acción educativa que, habiendo demostrado su validez en el pasado, deja pliegues a la sospecha y abona la mecanización de los procesos escolares.

De esta forma, las innovaciones son el resultado de una actitud propositiva frente a las necesidades, dificultades o ante el deseo de explorar estrategias diferentes que hagan de las prácticas pedagógicas un escenario dinámico que provea cada día de nuevas experiencias que fortalezcan el aprendizaje en los estudiantes y la continua reflexión por parte del docente respecto a su desempeño profesional.

Metodología

El presente estudio corresponde a una investigación cualitativa, la cual permitió adentrarse en el mundo personal de los individuos para escudriñar los significados que para ellos han tenido las diferentes experiencias de vida y la manera como se percatan de su realidad histórica y contextual. De esta forma, se reconstruyó una realidad bajo un proceso de interpretación y análisis cuya acción indagatoria se dio de forma dinámica y con gran flexibilidad de los distintos momentos del proceso investigativo.

Desde el punto de vista epistémico, la investigación corresponde a un enfoque hermenéutico que a través de un método narrativo de carácter histórico práctico permitió profundizar en el análisis, descripción e interpretación de los discursos dados por los sujetos seleccionados. Como lo expresan Bolívar, Domingo y

Fernández (2001, p.109): “Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación”.

Después de efectuada cada entrevista, de la transcripción y análisis, se distinguieron las situaciones problema, ideas fuerza, palabras claves, huellas vitales, contexto de época y autores a que alude el entrevistado, para identificar las categorías emergentes de donde surgieron los ensayos fruto del análisis hermenéutico de los mismos. Esta categorización fue, en primera instancia, producto del análisis de las historias de vida de cada uno de los docentes seleccionados.

Unidad de análisis y de trabajo

Se definió como unidad de análisis las historias de vida de los docentes seleccionados, para identificar e interpretar en ellas las huellas vitales que despertaron la actitud innovadora dentro de sus prácticas pedagógicas.

La unidad de trabajo se conformó con cinco docentes de la zona norte del Departamento de Nariño, quienes son reconocidos por sus comunidades y sus compañeros de trabajo por destacarse en el desarrollo de estrategias pedagógicas novedosas y que han generado impacto en sus estudiantes, además por evidenciar actitudes y valores deseables en un docente. De la misma manera, se consideró relevante el que se desempeñaran en el sector rural, ya que el haber podido desarrollar procesos de innovación en centros educativos de condiciones limitantes, hace prever la fuerza de las huellas vitales que motivaron su quehacer pedagógico hasta lograr el desarrollo de sus ideas iniciales.

Técnicas de recolección de la información

Los docentes describieron sus historias de vida en conversaciones mediante entrevistas a profundidad; esta técnica

posibilitó indagar las vivencias del investigado, hasta poder percibir las emociones y los sentimientos que las rodean. Para las entrevistas se inició con una guía de preguntas y durante el transcurso de la misma fueron surgiendo otros interrogantes que sirvieron para ahondar en las huellas vitales de dichos maestros y la forma en que éstas repercutieron para que adoptaran perspectivas diferentes frente a su labor educativa.

Análisis de la información

Una vez recolectada la información, los datos obtenidos fueron revisados tomando como guía la herramienta denominada Matriz de análisis⁵, la que posibilitó la estructuración sistemática de la información para su respectivo análisis, donde se pudo determinar la situación problema, ideas fuerza, palabras claves, huellas vitales, lectura de época y contexto y la identificación de autores a que se refiere el entrevistado. Lo anterior permitió la correspondiente interpretación y el surgimiento de categorías emergentes, que permitieron identificar las huellas vitales de cada uno de los docentes. Estas categorías halladas sirvieron como insumo para la elaboración de ensayos racionales y con sentido objetivo, donde se incorporaron referentes teóricos.

Hallazgos

Formación de un pensamiento de compromiso social

Innegablemente la forma de ser y de ver el mundo de una persona está marcada en gran parte por las vivencias que ha tenido a lo largo de su vida, experiencias que van dejando huella en la construcción de la personalidad de un sujeto, la que se ve reflejada en su comportamiento cotidiano. Específicamente en el caso de

5 FUENTE: Ana Gloria Ríos Patiño, Docente Investigadora principal del Macroproyecto “Prácticas Pedagógicas y Huellas Vitales”.



los docentes, dichas experiencias vitales han logrado forjar pensamientos y actitudes especiales frente a sus prácticas pedagógicas, y es de aclarar que muchas de éstas han sido vivenciadas durante el proceso de formación educativa donde uno o varios de sus maestros, por diferentes razones, dejaron huellas positivas en sus vidas, haciendo que se sintieran identificados con ellos.

Casi todas las personas que han pasado por el sistema escolar pueden recordar a algún maestro excepcional. Las personas suelen entregar una diversidad de razones para explicar por qué su maestro o maestra es excepcional, desde ser "cariñoso/a y preocupado/a", "culto/a", un/a "buen/a comunicador/a", hasta el hecho de ser "exigente" y "estimular a los alumnos a trabajar duro y ampliar sus propios horizontes. (Vegas, 2008, p.49)

Este aspecto, entre muchos otros, se convierte en inspiración, lo que lleva a los docentes a explorar su capacidad de auto-transformación humana para poder ser gestor de transformación social, renovándose constantemente y por lo tanto logrando cambios contundentes y acertados dentro de su realidad contextual, alcanzando salir de lo parametral para ofrecer a sus estudiantes experiencias que desplieguen sus potencialidades y que los hagan crecer no sólo en conocimientos sino también como personas, destacándose dentro de las comunidades por desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras que son el resultado de "la formación de un pensamiento de compromiso social" impregnado por ciertos docentes durante su vida escolar, maestros que los llevaron a conocer sus talentos y a mirarse a sí mismos como sujetos que podían actuar de forma dinámica dentro de la sociedad. Así como lo afirma Muñoz (Entrevista, marzo 8 de 2014):

Sí me marcó mucho fue el profesor José María Apráez, un profesor

del área de Sociales, pero que tenía un espíritu crítico y que antes que enseñarnos lo único que él nos pedía era analizar, y nos ponía a nosotros a pensar sobre la realidad que se vivía en el país.

Por lo anterior se puede decir que es primordial que los docentes no estén preparados solamente para transmitir conocimientos a sus estudiantes, sino para formarlos de manera integral, es decir, como personas que desde su individualidad, pensamientos y acción construyan una sociedad más prometedora para estas y las posteriores generaciones. Entonces, como lo plantea De la Torre (2000, p.5), se hace imperativo el llamado que se hace a:

Formar profesionales de la enseñanza innovadores y creativos, capaces de transformar a sus alumnos en ciudadanos autónomos, autorrealizados, creativos, socialmente integrados y felices.

En este sentido es fundamental que los docentes hayan vivenciado experiencias que beneficien su personalidad, y qué mejor si están relacionadas con las enseñanzas de quienes en el momento fueron sus maestros, como lo planteado por el entrevistado con respecto a su maestro, el profesor Apráez, cuando él decía:

"Uno debe buscar el bien de los demás", sí, él era, digámoslo entre comillas, era más de la corte socialista, uno debe buscar más el bien de los demás que el propio; eso también tiene mucho que ver con lo que realmente estoy haciendo ahora. (Muñoz, entrevista, marzo 8 de 2014)

Por tal motivo, el desarrollo de un pensamiento con compromiso social en los docentes es el producto de la construcción dinámica de sus subjetividades, las que han sido permeadas por el deseo de proyectarse hacia sus estudiantes y comunidades de una forma más significativa que conduzca a convertirse en agente de cambios sociales; es en esta forma que Zemelman (2012, p. 237) plantea que: "El

desarrollo humano consiste en la constante ampliación de la subjetividad como fuerza modeladora de la sociedad". Dicho deseo se aprecia en Muñoz (Entrevista, marzo 8 de 2014), cuando dice: "Quiero que mi estudiante sueñe como nos hacía soñar el profesor León, que mis estudiantes piensen en los demás como nos hacía pensar el profesor Apráez".

Esta situación hace dimensionar el grado de responsabilidad que debe tener un docente como agente del quehacer pedagógico. Por lo tanto, es importante generar cambios progresivos en el pensamiento y la actitud de los docentes que vayan acordes con los retos que traen las nuevas generaciones y las actuales situaciones sociales. La actualidad necesita de docentes que dejen de concebir la educación únicamente como ampliación de conocimientos, actividad que se realiza de forma aislada sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y de las comunidades de donde proceden. Al respecto, Robalino (2005, p.10) afirma: "La idea del docente individual encerrado en el aula, al margen de la responsabilidad social de la educación y la escuela frente a las familias y las comunidades, está en crisis".

En otras palabras, los docentes que no asuman su labor con un sentido de compromiso social están desfasados con la profesión; peor aún si sólo se limita el quehacer pedagógico a la transmisión memorística de contenidos. Tal como lo expresa Brunner (2000, p.18): "Pero algo sí está claro: que la escuela no podrá sobrevivir al cambio a menos que abandone las técnicas y los supuestos que le imprimió la Revolución Industrial y su vínculo aún más antiguo con el aprendizaje memorístico".

Es de reconocer que asumir la docencia con compromiso social no es nada fácil, requiere de un mayor esfuerzo y dedicación, sin embargo los resultados son estímulos para reafirmar el valor de lo que se hace y para continuar haciéndolo

sin decaer, tal como lo expresa Muñoz (Entrevista, marzo 8 de 2014): "...a pesar de que en casa de pronto no me quedaba mucho tiempo, pero era muy bonito mirar cómo cada vez la autoestima de los niños subía un poco más".

En consonancia con lo anterior, los docentes que han logrado asumir un pensamiento con compromiso social, producto de sus características personales desarrolladas a través de sus marcas vivenciales, lo reflejan en el día a día con prácticas concretas que buscan generar impacto en sus estudiantes y comunidades y se convierten también en gestores de sociedad. "Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición al mundo humano" (Arendt, 1993, p.203).

Bajo estas consideraciones, cabe plantear que dicha construcción social se enmarca dentro del derecho a la igualdad y la equidad, pero asumida de forma práctica y dentro del campo estudiantil, se traduce también en oportunidades de aprendizaje para todos, pues en su defecto se daría paso a la pregunta: "...¿cómo comprender la igualdad y la libertad en una escuela a la que los estudiantes no quieren asistir?" (González, 2012, p. 2). Por tal motivo es fundamental que los docentes recreen las acciones pedagógicas para coadyuvar en la construcción de sujetos críticos, "...abiertos a nuevas cosmovisiones y con disposición a la reflexión continua, de manera que se logre identificar una representación de sujeto que se encuadre en las exigencias e intereses que la sociedad y el medio reclamen" (Cadavid, 2013).

Responsabilidad social

Hoy en día la docencia es considerada como una de las actividades que requiere gran responsabilidad, pues enseñar demanda la preparación de los estudiantes de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual y futura, buscando el desarrollo pleno de los sujetos para que se configure la construcción de una mejor



sociedad. Es aquí donde los docentes se convierten en agentes centrales del cambio a través de las innovaciones que pueden introducir a su quehacer pedagógico, asumiendo su profesión con gran responsabilidad para potenciar a los estudiantes como personas con capacidad crítica y de transformación.

Dicha responsabilidad es un valor que subyace a las prácticas pedagógicas de los docentes innovadores y ha sido adquirida durante sus primeros años de vida escolar gracias al contacto y experiencias con personas que a través del afecto o del ejemplo lograron infundirlos. “Pero de alguna manera se formaron nuestros valores y nuestros gustos. Seguramente mucho de lo que interiorizamos comenzó siendo pura imitación, seguramente construimos tipos ideales con la ayuda de nuestras vivencias” (Hernández, 1999).

En este sentido, los profesores con los que se comparte durante la infancia tienen gran influencia en la formación de los niños, pues ellos muchas veces les representan modelos o ejemplos a seguir y terminan inculcando actitudes que prevalecen a través del tiempo, es decir, que generan formas de pensar y de ser que al llegar a la edad adulta también se buscan replicar. Éste es el caso del profesor Ordóñez (Entrevista, julio 17 de 2014), quien aduce el haber sido marcado por una docente de primaria:

Recuerdo mucho a mi maestra de cuarto grado, la que me enseñó grandes valores, ahorita se me viene a la mente, de cómo ella me inculcó el valor de la responsabilidad ante todo y yo creo que de ella aprendí ese valor que ahora inculco en mis niños.

Este aspecto es relevante, pues para lograr cambios importantes en la educación y en la sociedad en general, se requiere de personas cuyo actuar esté guiado por valores. La forma de ser de este tipo de docentes, conscientes de su responsabi-

lidad social, se ha visto influenciada por el contacto con personas que generaron vivencias especiales en sus vidas, como lo indica Fernández (2005, p.206) al afirmar que “...en la construcción de la personalidad tienen una importancia capital las relaciones humanas”.

En concordancia con lo expuesto, al revisar las historias de vida de los docentes innovadores, es interesante descubrir que el compromiso con su labor educativa, en gran parte es el resultado de las enseñanzas testimoniales de sus maestros, aquellos que se preocuparon por brindarles lo mejor de sí mismos, convirtiéndose en el ejemplo a seguir en esa misma labor que hoy día desempeñan. Como lo manifiesta el profesor Ordoñez (Entrevista, julio 17 de 2014):

En la Normal había una profesora también, la profesora Aurelia Muñoz, la recuerdo también por ese compromiso que tenía de siempre cumplir, a veces afónica o lo que sea, ella no faltaba un solo día, así estuviera muy enferma, ella llevaba un taller y lo hacía leer o lo que sea. Ella era única...uno como que trata de coger algunas de esas actitudes de maestra que ella tenía... la recuerdo con gran cariño por esa pasión que tenía por entregar lo mejor de ella.

Así mismo, la responsabilidad social es una característica a través de la cual se manifiesta la actitud optimista frente a las posibilidades de una mejor realidad y por dicha razón impulsa a pensar en nuevas condiciones y realidades educativas para los educandos a partir del deseo y del gusto por generar experiencias de aprendizaje, ya que “No hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías” (Freire, 2003, p.43). Desde este punto de vista, se puede afirmar que no es éticamente concebible el que hayan prácticas pedagógicas sin responsabilidad, pues de ser así, no se

estaría educando bajo la premisa de construir una sociedad y un mundo mejor, entonces la educación desde las instituciones no tendría gran sentido.

Las anteriores consideraciones hacen pensar que es imperativo que todos y cada uno de los docentes se indaguen y reflexionen sobre el verdadero sentido que tiene para sus vidas el ejercer la docencia. Aquellos que evidencian convicción y responsabilidad social frente a sus prácticas pedagógicas son los que constantemente proponen nuevos ambientes pedagógicos puesto que están seguros de la gran misión que cumplen desde su papel de educadores para construir sociedad.

En este orden de ideas, se pone de manifiesto que la educación no debe limitarse a una transmisión de conocimientos sin sentido, sino a propender por un verdadero desarrollo integral del ser humano, visto éste desde su multidimensionalidad y desde la diversidad; por tal razón los docentes deben asumir su rol desde una perspectiva diferente si en realidad se desean cambios en la sociedad. Al respecto, Esteve (2005, p.121) expresa:

Hace tiempo, descubrí que el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudar a nuestros alumnos a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su vida y su profesión en el contexto del mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento.

Para concluir, es pertinente mencionar que “La historia está esperando ahí, esperando que hagamos algo con ella” (Freire, 2003, p.70), y los docentes son algunos de los agentes importantes llamados a construir una historia más prometedora para las nuevas generaciones, pero para dicho propósito deben comenzar por asumirse como sujetos políticos que abordan un papel responsable frente a la sociedad desde el trabajo que desempeñan.

Infancia llena de afecto que desarrolla la autoestima

En los últimos tiempos, gracias al auge y desarrollo de la psicología, se ha ido concediendo mayor importancia al clima afectivo que rodea al ser humano durante su infancia como elemento fundamental para formar una persona segura de sí misma, lo cual se llega a reflejar en su actuar y en su actitud frente a la vida. En esta etapa, los sujetos que forman parte del mundo del niño influyen en la formación de su personalidad, comenzando por la familia, continuando por la escuela y luego la sociedad en general. “En la relación afectiva con las personas que lo rodean, el niño o niña adquiere seguridad, aprende a expresar sus sentimientos, a conocerse, a confiar en sí mismo y a desarrollar su autoestima” (UNICEF, 2004, p.20).

En este orden de ideas, la familia constituye un ambiente decisivo a la hora de alcanzar un crecimiento personal óptimo; claro está, siempre y cuando las relaciones dentro del núcleo familiar estén permeadas por la afectividad. Las vivencias que experimenta el ser humano dentro de la familia durante su época infantil son las que marcan indeleblemente su vida. “El niño necesita experimentar el afecto de sus padres, es el modo de adquirir su autoestima y la seguridad necesaria que le permita alcanzar su autonomía personal” (González, S, f, p.2).

Efectivamente, es el amor transmitido por los padres lo que deja recuerdos agradables en los hijos, quienes cuando llegan a la edad adulta evocan con gran entusiasmo vivencias y sentimientos de la infancia; adicional a ello, se puede decir que luego del seno familiar el niño incursiona en el contexto escolar, donde permanece gran parte de su tiempo y está expuesto a múltiples experiencias de aprendizaje, lo cual deriva en su desarrollo afectivo-social. “... la experiencia escolar ha logrado marcarnos con imborrables huellas...constituye un determinante papel sobre nuestro pensamiento y proceder



actual" (Garzón, Botina, Salazar & Ríos, 2013, p.309).

Lo anterior permite desarrollar la idea de que la escuela se puede convertir en un espacio donde se desarrollan o refuerzan características positivas en el educando, siempre y cuando se brinden los ambientes óptimos para lograrlo.

La escuela influye en el desarrollo integral del niño, ya que no sólo interviene en la transmisión del saber científico, culturalmente organizado, sino que influye en la socialización e individualización del niño, desarrollando las relaciones afectivas, la habilidad para participar en las situaciones sociales (juegos, trabajos en grupo, etc.), las destrezas de comunicación, las conductas prosociales y la propia identidad personal. (González, S, f, p.9)

Con esto en mente, es posible afirmar que dentro de este ámbito escolar el afecto brindado a los estudiantes por parte de los docentes también puede convertirse en un factor que incide en su comportamiento y en la formación de la personalidad, constituyéndose en marcas positivas dentro de la vida del sujeto; haciendo claridad que el afecto tiene que ver con la relación cordial, de respeto, no discriminatoria y de tolerancia, que debe mantener el profesor con todos sus alumnos para estructurar una empatía que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje; evitando de esta manera entrar en una dualidad de interpretación del mismo, tal como lo manifiesta Abramowski (2010, p.82):

Los docentes se encuentran enfrentados a una especie de paradoja. Por un lado, tienen que vérselas con el estereotipo emocional – todavía vigente – que incita a “querer a los alumnos”. Pero, por otro lado, los maestros son sospechados por querer demasiado... En el rincón de la sospecha se ubica el discurso de la des/profesionalización cuya ecuación asevera: a mayor afecto, menos profesionalización.

En efecto, desde el momento en que el niño se integra al ambiente escolar, inicia de manera progresiva un nuevo rol de individuo social al ampliar su mundo de relaciones; a partir de lo cual puede experimentar diferentes situaciones que van forjando su forma de pensar, de verse a sí mismo, de ver a los otros y de ver la realidad que le rodea.

Por otra parte, la autoestima desarrollada en los docentes gracias al ambiente afectivo durante su infancia, se convierte en un elemento decisivo para que cada vez deseen ser mejores sujetos, para comprender que deben estar en constante construcción y así poder ofrecer lo mejor de sí mismos a los demás, lo que redundará en sentimientos de aceptación y reconocimiento propios, como un compromiso ético que incita a brindar una formación de calidad a sus estudiantes.

Es por lo anterior que la autoestima del docente es fundamental a la hora de decidir realizar procesos innovadores en las prácticas pedagógicas, pues un docente que posee una imagen positiva de sí mismo y autoconfianza, se arriesga a emprendimientos nuevos a pesar de que las circunstancias sean difíciles o quizá sean justamente dichas condiciones en unión con sus características de personalidad, las que lo impulsen a innovar.

Desde esta perspectiva, es necesario que el educador haya trabajado en su propio crecimiento, y conseguido una cierta solidez interior, para poder llevar a niños y adolescentes por ese camino. Un camino que conduzca al educador a comprenderse y desde ahí comprender al niño. Un camino para descubrir y desarrollar lo más positivo suyo y lo que le construye como persona, para así poder ayudar al niño a que se descubra y viva desde sus aspectos positivos. Un camino para aprender a decidir de forma libre y autónoma y así poder enseñar al niño a tomar sus propias

decisiones. Un camino nada fácil, pero sí posible. (Fernández, 2005, p.226)

En consecuencia, este tipo de docentes son los que plantean iniciativas en busca de una transformación de la educación, están inconformes frente a las prácticas pedagógicas que no producen los resultados esperados dentro de una sociedad dinámica y además diversa. Es el caso del docente Erazo (Entrevista, octubre 5 de 2014), quien manifiesta que: “Si queremos nosotros transformar la educación, debemos hacer que el niño se sienta conectado o feliz... porque cuando uno se siente feliz, va a gusto”; haciendo alusión a lo importante que es crear un buen ambiente de aprendizaje para que el educando asista a las clases con gran motivación.

Hay que tener en cuenta que es imprescindible la motivación del estudiante para lograr el objetivo propuesto, pues sin motivación, será muy difícil hallar buenos resultados de apropiación del conocimiento y de la conciencia de aprendizaje. (Cadavid & Parra, 2010, p.143)

Es justamente un mejor aprendizaje derivado de la motivación, lo que pretende lograr el profesor Erazo a través de las innovaciones en sus prácticas pedagógicas, y es por eso que así como se preocupa por el saber en el estudiante y que lo adquiera con entusiasmo y sin obstáculos, también se interesa por el sentir y el querer del estudiante, tal como él vivió durante su etapa escolar.

Conviene subrayar entonces que la autoestima desarrollada por este docente lo ha hecho valorar aspectos relevantes dentro del proceso enseñanza – aprendizaje y por eso manifiesta lo que sentía cuando veía a sus jóvenes trabajar durante sus prácticas innovadoras: “Me gustaba por la alegría que ellos sentían y no tenía que estar regañando a nadie” (Erazo, entrevista, octubre 5 de 2014).

De acuerdo con lo anterior, un docente innovador, característica a través de la

cual también logra develar su autoestima, es un profesional comprometido con la labor que decidió desempeñar y por tal razón la asume como oportunidad para transformar el mundo de sus estudiantes, pues ésta es la real misión de todo docente, educar para construir mundo y para construir humanidad. “La innovación ha de formar parte de los conceptos y creencias del profesorado que quiere progresar, que se toma la enseñanza como profesión, que quiere estar en consonancia con su tiempo” (De la Torre, 2000, p.7).

Educación con espiritualidad, ejemplo y exigencia

Escuchar los relatos de vida de un docente innovador suscita reflexiones importantes respecto a la forma en que las vivencias logran marcar huellas imborrables en la persona forjando poco a poco su personalidad, la que se evidencia a diario en sus prácticas pedagógicas. Este es el caso de María Rubiela Sambony de Lasso, quien en su narrativa devela varios aspectos que, desde su niñez y su escolaridad, la fueron caracterizando en su forma de ser: la espiritualidad, el ejemplo y la exigencia.

A partir de la información recolectada, se puede evidenciar cómo desde la infancia, la docente entrevistada, se vio rodeada por personas que profesaban gran devoción y fe hacia Dios, aspecto que fue reforzado durante la adolescencia al realizar sus estudios en una institución educativa de carácter religioso, donde las monjas permeaban sus enseñanzas con mensajes cargados de espiritualidad.

Lo que más recuerdo también de niña es la cuestión religiosa por haberme inculcado a Dios, ... por el sentimiento religioso porque los abuelos eran de mucha fe... La formación con las monjas fue algo admirable, y yo viví eso. (Sambony, entrevista, enero 21 de 2014)

En este sentido se debe hablar de una espiritualidad que hace alusión a una



experiencia interna que al encontrarse estructurada por los legados religiosos, da significado a la vida y permite que la persona actúe buscando trascender hacia Dios y con ello encontrar la felicidad, aquel estado que todo ser humano persigue durante su existencia a través de diversos caminos, en este caso, siguiendo los preceptos cristianos. “La espiritualidad, por tanto, no se refiere a una parte de la vida, sino que es la vida misma” (Arias, Masías, Muñoz & Arpasi, 2013, p.13), entonces esta dimensión se puede ver reflejada en todas las actuaciones del ser humano, pues se convierte en una cosmovisión personal que afecta los diversos ámbitos existenciales, es decir, que se debe asumir “La espiritualidad como una relación con Dios y que provee un significado, propósito y una misión en la vida” (Arias et al., 2013, p.15).

Es evidente entonces que la espiritualidad asumida desde una perspectiva humana que tiende a fortalecer la sensibilidad, la alteridad y el altruismo impacta sobre el quehacer pedagógico de algunos docentes, como es el caso de la entrevistada, pues éste es el resultado de la concepción que posee sobre sí misma, sobre el hombre y sobre el mundo, aspecto que es resaltado como fundamental para una formación plena del individuo. “...defiendo la formación espiritual en toda Institución..., se debe insistir en esta dimensión para llevar una formación integral” (Sambony, entrevista, enero 21 de 2014).

Al respecto de lo planteado por Sambony, la espiritualidad contribuyó a su realización humana, lo que se manifiesta en acciones beneficiosas a nivel individual y social, en este caso, en las prácticas pedagógicas, lo que logró despertar en ella sentimientos y actitudes positivas, llevándola a asumir sus compromisos personales y sociales con responsabilidad; pero una responsabilidad no impuesta, sino que nace del libre albedrío y del deseo interior por dar lo mejor de sí misma en los desempeños propios de la cotidianidad.

La psicología moderna ha tenido un acercamiento mucho más positivo a la religión, y ha reconocido un valor y una importancia al fenómeno espiritual como un componente cultural y personal, y ha introducido conceptos “espirituales” para comprender la constitución y el desarrollo humano deseable. (García, 2011, p. 8)

Por otra parte, un docente innovador también puede ser el resultado de enseñanzas recibidas por parte de algunos profesores durante su etapa de escolaridad, aquellos que dejaron huellas indelebles en aspectos que aluden a la formación personal, pues son las que han moldeado su forma de ser. Estos educadores quedan en la memoria de muchos de sus estudiantes y son recordados justamente por sembrar en ellos actitudes que favorecieron su desarrollo integral, así como lo señala Vegas (2008, p.49): “Casi todas las personas que han pasado por el sistema escolar pueden recordar a algún maestro excepcional. Las personas suelen entregar una diversidad de razones para explicar por qué su maestro o maestra es excepcional”.

De esta manera es que la docente Sambony siente que su vida y la forma en que desempeña su trabajo fueron marcados también por los aprendizajes obtenidos de algunas de las docentes que conoció ante todo durante la secundaria. El hecho de que su formación normalista estuviera a cargo de religiosas, hizo que recibiera una educación donde se privilegiaba su desarrollo como persona, además de los principios rectores de su vida y de su futuro quehacer pedagógico.

Lo que es ahora la Didáctica, la profesora Dilian Bolaños, ella nos dio Fundamentos, ¡unos fundamentos!, que uno siempre la pone de ejemplo y en lo que ahora uno da en Didáctica a los grados Doce y Trece les recuerda mucho eso, entonces a ella le aprendí algo que nos insistió mucho a los compañeros que era el quehacer del docente en cuanto a lo

personal, decía: “un maestro debe ser ejemplo de todo”... la exigencia en el orden se la debo a ellas. (Sambony, entrevista, enero 21 de 2014)

Indudablemente las enseñanzas brindadas por su maestra, incluían ser ejemplo de vida para sus estudiantes; trabajando continuamente la mejor versión de sí mismos, da la posibilidad al maestro de sanar afectaciones, de ser confiable ante la sociedad, de satisfacer las necesidades de coherencia, fortalecer el desarrollo personal y facilitarles la integración social evitando caer en la homogeneización.

Es evidente entonces que los docentes con deseos innovadores pueden surgir, como en el caso de Sambony, por principios rectores inculcados por sus profesores, directrices de vida que les genera necesidad de autocriticarse y propender por un mejoramiento continuo a través de la búsqueda de una educación pertinente frente a las necesidades personales y sociales. En consecuencia, la actitud de los actuales educadores está ligada en gran parte a la formación que recibieron, razón por la cual Fernández (2005, p. 198) expresa: “Creo en el valor de la educación para que las personas ‘aprendan a ser lo que son’.

Las vivencias escolares traumáticas son convertidas en actitudes positivas frente a la labor educativa

Teniendo en cuenta el análisis de la entrevista del docente Nelson Marino Ordóñez Realpe, se puede afirmar que las vivencias escolares negativas fueron convertidas en actitudes positivas frente a la labor educativa, pues aquellas situaciones difíciles que se vivieron debido a la falta de metodologías apropiadas por parte de los docentes de la época, son las que hacen que en el ejercicio pedagógico actual se busquen nuevas alternativas en pro de un entorno educativo más agradable. Así lo manifiesta Ordóñez (Entrevista, abril 10 de 2015), al indagar sobre los motivos de sus prácticas pedagógicas innovadoras:

Mi vida escolar, yo creo que desde ahí parte la cuestión de que haya escogido este camino de buscar nuevas alternativas, alternativas de llegarle al estudiante. Pues, en la primaria digamos que no es que haya sido un excelente estudiante, estudiante “maravilla”, siempre tuve problemas en lectoescritura y matemáticas; no sé, tal vez no nos llegaban, pienso yo, no nos llegaban de la manera adecuada.... Había una profesora que nos daba “coscorrones”, no sabíamos matemáticas y nos daba “coscorrones”; mi hermano estaba en un grado más alto que yo, y entonces llegábamos a veces hasta volarnos, a cogerle temor a la escuela.

Como puede observarse, este docente manifiesta la falta de estrategias adecuadas por parte del docente, para que el estudiante participe activamente del proceso educativo, lo que genera en la mayoría de los casos desmotivación hacia el aprendizaje; por lo cual el entrevistado reflexiona a partir de estas situaciones vivenciadas, extrayendo aprendizajes para aportar al mejoramiento de los procesos formativos, fortaleciendo su labor educativa y transformando su práctica pedagógica.

De igual manera, como se puede observar en su relato, el haber experimentado sensaciones de sufrimiento y temor durante la escolaridad, hicieron que desarrollara una sensibilidad especial para procurar ponerse en el lugar del estudiante, razón por la cual está en constante búsqueda de estrategias pertinentes para generar nuevos significados a las prácticas pedagógicas. Con esta actitud pretende evitar ambientes no deseables para el estudiante, aquellos que lo puedan hacer sentir mal y obstaculicen su aprendizaje.

Eso fue lo que marcó mi vida para aplicar lo que estoy haciendo ahorita, tratar de llegarle al estudiante de una manera más amena, más didáctica, que no sufran. Cuando yo estoy dan-



do una clase, yo me pongo en esa silla, como si estuviera ahí, hago de cuenta de que soy el niño que está batallando, digámoslo así, que está sufriendo por querer aprender, y entonces busco la estrategia. (Ordóñez, entrevista, abril 10 de 2015)

De acuerdo con los razonamientos que se han venido planteando, es claro que las experiencias emocionales marcan fuertemente las perspectivas de un sujeto, la visión frente a la vida y frente a su labor; éstas son generadoras de renovaciones que modifican el pensamiento y la actuación del ser humano, convirtiéndose en móvil esencial para los cambios que ocurren en cualquier ámbito de la sociedad. En referencia a lo anterior, De la Torre (2000, p.5), afirma: “El conocimiento, he dicho repetidamente, no genera cambios profundos. Los cambios suelen estar vinculados a expectativas, impactos, tensiones emocionales”.

En efecto, estos cambios profundos desencadenan en el docente el deseo de hacer que el ambiente de aprendizaje sea agradable, desechando prácticas anticuadas como el uso de los castigos, para así evitar que se convierta en una experiencia indeseable como frecuentemente ocurre. Entonces, “...no se trata de enseñar a través del castigo como tradicionalmente se hace” (Ordóñez, entrevista, abril 10 de 2015), sino de buscar nuevas metodologías que hagan de la escuela un escenario atractivo.

Al mismo tiempo, este tipo de profesores tienen en cuenta la diversidad del estudiantado y los asumen como un sujeto “con características, intereses, tendencias, capacidades y necesidades que le son propias, resultado de su historia personal y social” (Grisales, 2011, p.7). Sus experiencias de vida los han marcado fuertemente y les han ayudado a considerar que es de suma importancia generar un clima escolar que favorezca la potenciación de las capacidades de los estudiantes.

Es fundamental crear un ambiente centrado en el fondo positivo de cada alumno, cargado de aceptación, cariño, paciencia y cuidado. Es clave propiciar un clima apacible y seguro que le permita vivir lo que es y desde lo que es, en el que pueda ser coherente consigo mismo, sin atender a las apariencias o a las expectativas de los otros, sino escuchándose en lo que es de verdad y en lo que le construye. (Fernández, 2005, p. 212)

Por todo lo dicho anteriormente, las situaciones adversas de la infancia, gracias a la reflexión personal y la resiliencia, se convierten en aprendizajes que transforman positivamente la labor pedagógica, ejerciéndola con gran amor y creatividad: “Cuanto más me vuelvo sobre mi infancia distante, tanto más descubro que siempre tengo algo que aprender de ella” (Freire, 2005, p.31); lo más importante es saber que de toda experiencia de vida se puede extraer algo constructivo que permita la configuración como persona y por tanto, como educador; todo depende de cada sujeto.

Conclusiones

Indagar en las historias de vida de algunos docentes e internarse en ellas para comprender el por qué poseen una actitud de compromiso frente a la realización de procesos innovadores en sus prácticas pedagógicas, se convirtió en una experiencia bastante enriquecedora que develó la trascendencia de una personalidad con valores como la responsabilidad, la autoestima, la espiritualidad y la resiliencia como requisito para desempeñarse eficazmente dentro del ámbito educativo.

Lo anterior permite aseverar que para innovar no es suficiente con manejar un gran bagaje de conocimientos disciplinares, sino que se requiere también de algunas características personales que lleven al educador a sentirse comprometido e inquieto por mejorar constantemente

su desempeño; que siendo consciente de la diversidad estudiantil, del dinamismo del mundo y sus efectos en el ámbito educativo, busque ser pertinente con su quehacer pedagógico.

Bajo estas circunstancias, las instituciones educativas demandan la disponibilidad de profesores cuya personalidad se vea permeada por las características antes mencionadas, para que desplieguen su acción con compromiso, sentido de pertenencia y ética del trabajo, adelantando iniciativas que procuren la motivación intrínseca en los estudiantes frente al aprendizaje. Pero no sólo se trata de conocimiento, pues al conocer las particularidades de las innovaciones que realizan los docentes entrevistados, es evidente que también se convierten en estrategias que requieren el poner en juego múltiples aspectos que contribuyen a la formación integral de los educandos.

Las actitudes de compromiso para desarrollar procesos de innovación desde las prácticas pedagógicas son el resultado de huellas vitales que lograron despertar en ellos valores, características de la personalidad con las que adquirieron formas de pensamiento y de compromiso social que los hizo ser inquietos y creativos para propiciar ambientes de aprendizaje óptimos para un estudiantado marcado por la diversidad.

De esta manera esos valores que han sido adquiridos a través de experiencias de vida, son los que han direccionado las concepciones personales y las consiguientes actuaciones del docente innovador, configurando positivamente su forma de ser. Así las cosas, se puede destacar en los docentes entrevistados el valor de la responsabilidad como cualidad que emerge de las vivencias de la infancia y la adolescencia, las cuales les dejaron una huella interna sobre la importancia y necesidad de ser consecuentes con las actividades que se asumen diariamente, actitud que les produce la satisfacción de estar creciendo a nivel personal y de

contribuir con la sociedad, pues lo que se realiza de forma individual tiene impacto a nivel social.

En consonancia con lo anterior, la conciencia de responsabilidad social es la que ha llevado a que los docentes innovadores asuman su labor educativa con gran compromiso, este factor los ha impulsado a desplegarse como sujetos protagónicos de la transformación social a través del quehacer educativo.

Continuando con esta lectura de realidad, otro de los valores detonantes de procesos innovadores que se identificó como producto del análisis de las huellas vitales es el de la autonomía. Para desarrollar esta cualidad es decisiva la imagen que una persona posee de sí misma, siendo fortalecida a través de vivencias permeadas de afectividad, sobre todo durante la infancia, experiencia que debe darse dentro del contexto familiar y escolar.

De esta manera, y como resultado de la autoconfianza y del amor propio alcanzado, el docente manifiesta la seguridad necesaria para emprender nuevas estrategias pedagógicas buscando salirse de los lineamientos parametrales que comúnmente enmarcan las prácticas docentes, poniéndose de manifiesto que la autoestima es un requisito fundamental para desplegar propuestas novedosas.

En este orden de ideas, se relaciona también a la espiritualidad dentro de las huellas vitales de los docentes investigados como una dimensión que se arraiga desde la formación que recibieron. Dicho factor es desencadenante de actitudes positivas puesto que coadyuva a que se encuentren en continua búsqueda de perfección personal, y en ese esmero se ven involucradas sus prácticas pedagógicas, actividades donde entran en contacto su ser personal con su ser social.

Según se ha visto, el docente marcado por la espiritualidad trae consigo una búsqueda constante del sentido de la existencia, reflexión indispensable para resignificar la lectura del mundo interior y



exterior que se tiene y con base en ella renovar propósitos. Así mismo, la reconoce y la considera como un aspecto imprescindible en el ser humano para desarrollarse a cabalidad y saber afrontar la vida y su trabajo con responsabilidad; convicción que hace posible aseverar que "...la espiritualidad se expresa en la personalidad a través de cogniciones, sentimientos, conductas, motivaciones, intereses y estilos de afrontamiento" (Arias et al., 2013, p.15), actitudes que pone en juego el docente y lo convierten en innovador.

Durante todo este análisis realizado a las historias de vida de los entrevistados, también se encontró el valor de la resiliencia como aspecto importante para las innovaciones en los espacios educativos; Munist et al. (1998), la definen como "...la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas"; siendo el resultado de la habilidad que se tiene para extraer aprendizajes de vivencias negativas de la vida.

Indudablemente, la resiliencia es una característica esencial en un docente para ser innovador, puesto que no se puede negar que todos los seres humanos durante las diferentes etapas de la vida están expuestos a vivir experiencias desagradables y hasta traumáticas, teniendo la posibilidad de transformarlas en detonantes para el surgimiento de fortalezas que lo lleven a mejorar como persona y como profesional.

Al respecto, los docentes innovadores han sabido desarrollar esta cualidad, pero es de precisar que sus actitudes están estrechamente relacionadas con las experiencias negativas que tuvieron durante sus primeros años de escolaridad debido a la falta de metodologías apropiadas y al uso de los castigos como forma de coaccionar el aprendizaje. Es así como gracias a la capacidad de sobreponerse a la adversidad y saber construir a partir de ella, los docentes sienten la responsabilidad y la necesidad de evitar que

sus estudiantes tengan que pasar por experiencias desagradables durante el proceso de aprendizaje y para lograrlo se ven impulsados a ser creativos para proponer nuevos escenarios pedagógicos que impacten de manera exitosa la vida en el aula.

Para finalizar, valores como la responsabilidad, la autoestima, la espiritualidad y la resiliencia son imprescindibles en un docente para que tenga la capacidad de proponer iniciativas en sus prácticas pedagógicas y asuma un papel protagónico, sabiendo que a través de su labor tiene la posibilidad de construir una sociedad más prometedora. Y esa transformación se da "en" y "desde" la diversidad, pues gracias a esta característica humana, en comunión con las otras cualidades, es que es posible por medio de la educación, generar progreso social.

Recomendaciones

Los resultados de la investigación muestran que las huellas vitales que lograron desplegar actitudes innovadoras en los docentes han sido experimentadas durante las etapas de infancia y juventud, ya sea en el ámbito familiar o escolar. Sería interesante conocer, a partir de esto, la incidencia que tienen los estudios de pregrado en este sentido; es decir, en impactar en los futuros docentes en sus características personales, pues es urgente pensar en la formación docente más que una preparación teórica o académica, ya que es claro que la manera en que se desempeñan tiene mucho que ver con su desarrollo personal, obviamente sin desconocer la relevancia de los contenidos de las áreas respectivas; pero al hablar de resignificación y revitalización de las prácticas pedagógicas a partir de los procesos de innovaciones, éstas son directamente el resultado de actitudes especiales frente al trabajo que se desempeña.

De igual forma, sería importante realizar el mismo estudio con docentes que se

desempeñan en lugares e instituciones educativas de condiciones favorables u óptimas, pues de esa forma se podría saber el impacto de esta variable dentro del despliegue de actitudes innovadoras.

En síntesis, el saber que las innovaciones pedagógicas están estrechamente relacionadas con valores que posee el docente, lleva a asegurar que para dar

trascendencia a los procesos educativos mediante las prácticas pedagógicas, en y desde la diversidad, es imperativo que este tópico se aborde con mayor profundidad dentro de la formación de pregrado y así en un futuro poder contar con un profesorado cuyo común denominador sea la capacidad de crear e innovar frente a las circunstancias y el contexto en el que le corresponda desempeñarse.

Bibliografía

Fuentes

- Abramowski, Ana. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Arendt, Hannah. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Arias Gallegos, Walter; Masías Salinas, María Alejandra; Muñoz Shimizu, Emmanuel Ramiro y Arpasi Catacora, Sheena Mayumi. (2013). *Espiritualidad en el ambiente laboral y su relación con la felicidad del trabajador*. En: http://www.ucsp.edu.pe/images/direccion_de_investigacion/PDF/revista2013/Espiritualidad-y-felicidad-en-el-trabajador.pdf (Recuperado en marzo 11 de 2015).
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández Cruz, Manuel. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en Educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Brunner, José Joaquín. (2000). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. En: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/brunner16espa%F1ol.pdf> (Recuperado en junio 18 de 2014).
- Cadavid Marín, Angela María. "La Cuestión del Sujeto". Maestría en Educación desde la Diversidad. [Seminario]. Universidad de Manizales. 16 de marzo de 2013.
- Cadavid Marín, Angela María y Parra Naranjo, Juan Pablo. (2010). *La autorregulación de los errores en las evaluaciones escritas de niños y niñas en la ciudad de Manizales*. Revista Plumilla Educativa Nro. 7. Manizales: Universidad de Manizales.
- De La Torre, Saturnino. (1997). *Innovación Educativa: I. El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson, S.L.
- De La Torre, Saturnino. (2000). *El profesorado que queremos*. En De La Torre, Saturnino; Barrios, Oscar; Tejada, José; Bordas, Inmaculada; De Borja, María; Carnicero, Paulino...; y Serrat, Nuria. Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio. En: <http://www.terras.edu.ar/cursos/141/biblio/141El-profesorado-que-queremos.pdf> (Recuperado en mayo 10 de 2014).
- Díaz Villa, Mario. (S, f). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf (Recuperado en noviembre 25 de 2014).
- Díaz Villa, Mario. (S, f). *Aproximaciones al campo intelectual de la educación*. En: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/Dora-Bibliografia/Ut.%201/Diaz.%20campo%20intelectual.pdf> (Recuperado en noviembre 25 de 2014).
- Esteve Zarazaga, José Manuel. (2005). *Bienestar y salud docente*. Revista PRELAC: Protagonismo docente en el cambio educativo Nro. 1. Santiago, Chile: AMF Imprenta. En: http://www.oei.es/docentes/revistas/revista_prelac_1_espanol.pdf (Recuperado en abril 13 de 2014).
- Fernández Domínguez, María Rosario. (2005). *Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo del profesorado. PRH como modelo de referencia*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Nro. 3. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. En: <http://>



- www.redalyc.org/pdf/274/27411927011.pdf (Recuperado en enero 26 de 2014).
- Freire, Paulo. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2005). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- García Domínguez, Luis María. (2011). *Espiritualidad y realización humana*. En: <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/34469E1C-55BB-46A4-BA9E-4B1945DF6FF2/0/18Espirityrealizhumana-LuisMGDMguezRevisada.pdf> (Recuperado en marzo 11 de 2015).
- Garzón Arcos, Margarita Rocío; Botina Paz, Mery Fabiola; Salazar Benavides, Jairo y Ríos Patiño, Ana Gloria. (2013). *El miedo en las prácticas pedagógicas*. Revista Plumilla Educativa Nro. 12. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Eugenio. (S. f). *Educación en la afectividad*. En: <http://surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf> (Recuperado en noviembre 26 de 2014).
- 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.
- Grisales Grisales, María Carmenza. (2011). *El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales Colombia: CEDUM.
- Guerrini, Sebastián. (2011). *Las marcas de la vida*. En: <http://www.sebastianguernini.com/esp/las-marcas-de-la-vida/> (Recuperado el 13 de julio de 2012).
- Henao Londoño, Luis Felipe; Hernández Arboleda, Carlos Mauricio; Paniagua Castrillón, Juan Guillermo y Posada Hincapié, Olga Lucía. (2009). *El sentido de ser maestro en una propuesta pedagógica innovadora: Estudio de Caso del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín*. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1179/Henao_Londono_Luis_Felipe_2009.pdf?sequence=1 (Recuperado en abril 27 de 2014).
- Hernández, Carlos Augusto. (Diciembre, 1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. *II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. San Salvador, Salvador. En: www.oei.es/de/cah.htm (Recuperado en abril 16 de 2014).
- Munist, Mabel; Santos, Hilda; Kotliarenco, María Angélica; Suárez Ojeda, Elbio Néstor; Infante, Francisca y Grotberg, Edith. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud – Organización Mundial de la Salud. En: <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.pdf> (Recuperado en junio 18 de 2015).
- Patiño Giraldo, Luz Elena. (2011). *La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas Pedagógicas*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Ríos Muñoz, Daniel. (2004). *Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Nro. 2. México: Centro de Estudios Educativos. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034205> (Recuperado en enero 12 de 2014).
- Ríos Muñoz, Daniel. (2009). *Características personales y profesionales de profesores innovadores*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Nro. 1 y 2. México: Centro de Estudios Educativos. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065007> (Recuperado en septiembre 12 de 2014).
- Robalino Campos, Magaly. (2005). *¿Actor o protagonista?: Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Revista PRELAC: Protagonismo docente en el cambio educativo Nro. 1. Santiago, Chile: AMF Imprenta. En: http://www.oei.es/docentes/revistas/revista_prelac_1_espanol.pdf (Recuperado en abril 13 de 2014).
- Torres Cárdenas, Edgar. (1999). *Entre la seducción y la locura*. En Rodríguez Cadillo, Irene; Torres Cárdenas, Edgar; Vargas de Avella, Marta; Vasco Montoya, Eloísa; Nieto Roa, Ligia Victoria; Segura, Dino; Bustamante Samudio, Guillermo y Maldonado Tapias, Rafael. Vida de maestro. La innovación en la escuela: una pasión hecha proyecto. Santafé de Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP.

- UNICEF. (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. En: <http://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf> (Recuperado en noviembre 20 de 2014).
- Vegas, Emiliana. (2008). *¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?*. En Bellei, Cristian; Contreras, Daniel y Valenzuela, Juan Pablo (Eds). *La agenda pendiente en educación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. En: http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/belleicontrerasyvalenzuelaagenda-pendienteeneducacion.pdf (Recuperado en abril 30 de 2014).
- Zemelman Merino, Hugo. (2012). *Subjetividad y realidad social*. En Piedrahita Echandía, Claudia; Díaz Gómez, Alvaro y Vommaro, Pablo (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: CLACSO - Universidad Distrital Francisco José de Caldas – IDEP. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf> (Recuperado en marzo 27 de 2014).
- ## Referencias
- Arana Ercilla, Martha. (2006). *Los valores en la formación profesional*. En: <http://www.revistatabularasa.org/numero-4/arana.pdf> (Recuperado en noviembre 10 de 2014).
- Bustamante Rojas, Álvaro. (2006). *Educación, compromiso social y formación docente*. En: <http://www.rieoei.org/opinion16.htm> (Recuperado en abril 12 de 2014).
- De Dios Uriarte, Juan. (2006). *Construir la resiliencia en la escuela*. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002> (Recuperado en junio 02 de 2015).
- De Tezanos, Aracely. (2005). *El camino de la profesionalización docente*. Revista PRE-LAC: Protagonismo docente en el cambio educativo Nro. 1. Santiago, Chile: AMF Imprenta. En: http://www.oei.es/docentes/revistas/revista_prelac_1_espanol.pdf (Recuperado en abril 13 de 2014).
- Escudero Muñoz, Juan Manuel. (2005). *Un maestro para nuestro tiempo: entre la memoria y el futuro que nos desafía*. En: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=ibibliuned:20204&dslD=maestro_nuestro.pdf (Recuperado en mayo 18 de 2014).
- Freire, Paulo. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy. (2000). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. En: <http://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf> (Recuperado en junio 20 de 2014).
- Fullan, Michael. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf> (Recuperado en marzo 11 de 2014).
- Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez, Ángel. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. En: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/22/biblio/22GIMENO-SACRISTAN-Cap-3-Jose-PEREZ-GOMEZ-Angel-.pdf> (Recuperado en enero 26 de 2014).
- Gimeno Sacristán, José. (1999). *El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes*. En: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/5882/5293> (Recuperado en octubre 19 de 2014).
- Kepowicz Malinowska, Bárbara. (2007). *Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia*. En: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004908.pdf> (Recuperado en mayo 18 de 2015).
- Levinas, Emmanuel. (2001). *La huella del otro*. México: Editorial Taurus.
- Noratto Gutiérrez, José Alfredo. (2011). *La espiritualidad en el contexto de la docencia y de la educación religiosa escolar. Perspectiva bíblico-pedagógica*. En: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/535/455> (Recuperado en febrero 18 de 2015).
- Ramírez Hernández, Irazema Edith. (2011). *El compromiso ético del docente*. En: <http://www.rieoei.org/jano/3989RamirezJano.pdf> (Recuperado en junio 20 de 2014).
- Segura Bazán, Maritza. (2005). *Competencias personales del docente*. En: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-11.pdf> (Recuperado en febrero 10 de 2014).



- Tejada Fernández, José. (2001). *Función docente y formación para la innovación*. En: <http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L1NFMjctX0Z1bmNp825fZG9jZW50ZV95X2Zvcm1fcF9sYV9pbm5vdl9UZWphZGFfRmRlel8uLi5QREY=&cidReset=true&cidReq=FP002> (Recuperado en febrero 16 de 2014).
- UNESCO/OREALC. (2002). Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf> (Recuperado en junio 09 de 2015).
- Vecina Jiménez, María Luisa. (2006). *Creatividad*. Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Nro. 1. Madrid. En: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf> (Recuperado en mayo 3 de 2015).
- Vélaz de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise. (S.f). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. En: <http://www.oei.es/metast2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf> (Recuperado en abril 24 de 2015).
- Zeichner, Kennet. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. En: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf> (Recuperado en agosto 16 de 2014).

Sentidos y significados de la diversidad: una mirada desde las comprensiones de los niños y niñas a partir de sus vivencias escolares¹

LUZ MARTHA ACEVEDO SERRATO², ANA VIOLED RAMÍREZ CANTILLO³
ÁLVARO GUILLERMO SILVA SÁNCHEZ⁴, CLAUDIA CÁRDENAS ZULUAGA⁵

Resumen

Este artículo se deriva del proyecto de investigación 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 y jóvenes. Grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades: Desarrollo humano, de la Universidad de Manizales y tuvo como objetivo principal, Comprender los significados y sentidos que sobre diversidad han construido los estudiantes de educación básica del grado cuarto y quinto de la zona rural y sexto de la zona urbana de la Institución Educativa Técnico Agrícola del municipio de La Plata, todo esto enmarcado en las relaciones que establecen cotidianamente y que forman parte de sus experiencias escolares. Para la elaboración del estudio en cuestión se utilizó un enfoque cualitativo, de corte etnográfico. Los sentidos y significados se convirtieron en nuestra unidad de análisis y la unidad de trabajo del estudio fue intencional, con 15 niños y niñas entre los 9 y 12 años de edad, 10 de ellos de la zona rural y cinco de la zona urbana, pertenecientes a los estratos 0,1 y 2; todos ellos y ellas con dificultades socioeconómicas muy marcadas, pero con grandes sueños en la construcción de un mejor futuro. A partir de los distintos registros de información como las entrevistas, la carta asociativa y los diarios de campo, fue posible evidenciar que los sentidos y significados de la diversidad desde las voces de los niños y niñas protagonistas de nuestra investigación, se orientaron a partir de tres grandes categorías:

1 Recibido: 03 de agosto de 2015. Aceptado: 02 de diciembre de 2015.

2 Luz Martha Acevedo Serrato. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Mariana de Pasto. Docente de la institución educativa Técnico Agrícola de La Plata Huila. Correo electrónico: macevedo28@hotmail.com

3 Ana Violed Ramírez Cantillo. Licenciada en Educación Religiosa de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Especialista en Gerencia Informática de la Corporación Universitaria Remington de Medellín. Docente de la institución educativa Técnico Agrícola de La Plata Huila. Correo electrónico: anyvir@hotmail.com

4 Álvaro Guillermo Silva Sánchez. Ingeniero de Sistemas y Telecomunicaciones de la Universidad Libre. Docente de la institución educativa Técnico Agrícola de La Plata Huila. Correo electrónico: agsilsan@gmail.com

5 Claudia Cárdenas Zuluaga. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Especialista en Promoción para la Salud. Magíster en Educación desde la Diversidad. Docente-Investigadora Maestría en Educación desde la Diversidad, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Correo electrónico: claudiacardenas@hotmail.com



Diversidad como expresión cultural en la escuela, la diferencia como principio rector de la diversidad y la diversidad un derecho de todos y todas. La investigación permitió concluir que vivenciar la diversidad en el contexto escolar desde la diferencia, el derecho y la cultura implica reconocer el sujeto de manera integral.

Palabras clave: sentidos, significados, diversidad, diferencia, derecho, cultura, colaboración, respeto, género, escuela

Abstract

Senses and meanings of diversity: a view from the understandings and representations of children and girls from their school experiences

This article is derived from the research project entitled: Senses and meanings of diversity: prospects for inclusive education in the Andean, Amazonian and Colombia's Pacific region since the voices of children and youth. Research Group Education and Pedagogy: Knowledge, imaginary and intersubjectivities: Human Development, University of Manizales and its main objective, understand the meanings and feelings that have built diversity of basic education students of fourth and fifth grade in the area rural and sixth of the urban area of the Agricultural Technical Educational Institution of the municipality of La Plata, all framed in the relationships they establish daily and as part of their school experiences. A qualitative approach, ethnographic used to prepare the study in question. The senses and meanings became our unit of analysis and the work unit of the study was intentional, with 15 children between 9 and 12 years, 10 of them in rural and five urban areas belonging strata 0.1 and 2; all of them, with very distinct socio-economic difficulties, but with big dreams to build a better future. From the different information records and interviews, the association charter and field diaries, it was possible to demonstrate that the senses and meanings of diversity from the voices of children protagonists of our research is directed from three broad categories: Diversity as a cultural expression in school, the difference as a guiding principle of diversity and diversity a right of all. The research allowed to concluding that experience the diversity in the school context since the difference, the right and the culture means recognizing the subject holistically.

Keywords: senses, meanings, diversity, difference, law, culture, cooperation, respect, gender, school

Presentación

El presente artículo da cuenta de la experiencia investigativa sobre los sentidos y significados que sobre diversidad han construido los estudiantes de educación básica del grado cuarto y quinto de la zona rural y sexto de la zona urbana de la Institución Educativa Técnico Agrícola del municipio de La Plata; investigación llevada a cabo entre 2012 y 2014, bajo la dirección y asesoría de la docente investigadora de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales y Magíster en educación desde la diversidad, Claudia Cárdenas Zuluaga.

Justificación

La ley general de Educación de Colombia, en su artículo quinto determina como el primer fin de la educación: “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”. (Ley 115 del 8 de febrero de 2004). En este sentido, la escuela se convierte en el espacio de oportunidad para el reconocimiento y el respeto por la diferencia, donde todas y todos se desarrollan simultáneamente y crecen en ambientes de solidaridad eliminando toda forma de exclusión como lo propone Restrepo (2012):

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. (Restrepo, 2012, p.262)

Ahora bien, coincidiendo con este enfoque de la diversidad como un elemento necesario y positivo para lograr mejores relaciones en la convivencia, nació el interés de la presente investigación orientado hacia el análisis sobre la manera cómo los niños y niñas de la Institución Educativa Técnico Agrícola de La Plata-Huila, sienten y significan la diversidad desde la cotidianidad de sus contextos escolares. Así mismo, entender la diversidad en la escuela, tiene que ver con la reflexión que hace Santos Guerra, (2006 p.37)) cuando expresa:

Para que la escuela dé respuesta a las exigencias de la diversidad es necesario que se transformen: - Las concepciones: no se trata de hacer por hacer sino de hacer por algo y para algo. Hay que romper los moldes de la escuela rígida, autoritaria y homogeneizadora. - Las estrategias: las concepciones son dinamizadoras de la práctica. Es preciso poner en funcionamiento procesos inspirados en la filosofía de la diversidad para que no se quede la teoría en un bello discurso. - Los requisitos: si se pretende desarrollar un currículum que tenga como presupuesto la atención a la diversidad, es preciso contar con aquellos medios que hagan posible una acción coherente. (Santos, G 2006, p.37)

De acuerdo a los postulados de los autores mencionados, y después de haber realizado la investigación en la que los estudiantes de los grados cuarto, quinto y sexto evidenciaron desde la realidad de sus acciones escolares cotidianas la diversidad, fue necesario poner en contexto sus comprensiones sobre la cultura, la diferencia y el derecho teniendo en cuenta distintos elementos como el género, las costumbres, el respeto y la colaboración, entre otros.

Antecedentes

Estudios realizados sobre diversidad en el contexto nacional, local e internacional, permiten analizar y contrastar esta



temática. Ibáñez (2010) realizó un estudio en Chile, denominado: “El contexto internacional y la diversidad en la escuela”, el cual contó con la participación de 10 niños y niñas en el nivel de párvulos y pertenecientes a dos culturas diferentes: 5 niños de clase media de Santiago y 5 niñas de las comunidades mapuche, sus familias y profesores. El objetivo de dicha investigación estaba orientado a identificar la manera como los niños construyen los primeros significados en su familia y en su contexto escolar y cómo la atención a la diversidad se aborda en la escuela para permitir la calidad de los aprendizajes; concluyendo finalmente que tanto en el contexto familiar como en el escolar el lenguaje se constituye en la base sobre la cual los niños a partir de la relación con sus pares y profesores dan sentido y significado a sus aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales.

De igual manera Alejandro Reyes llevó a cabo en 2006 el estudio: “La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles en México”, el cual contó con la participación de 36 estudiantes entre los 11 y 17 años. El objetivo de dicha investigación era conocer los significados que estos jóvenes le otorgaban a su condición juvenil y el sentido de sus acciones dentro del contexto escolar. Dentro de sus conclusiones, el autor estableció que las escuelas no son pertinentes ante la heterogeneidad de los estudiantes, es decir que no tienen en cuenta su diversidad cultural y por lo tanto no les reconoce sus necesidades ni potencialidades educativas. Finalmente, el autor recomienda la necesidad de que desde éstas Instituciones se promuevan valores, habilidades, aptitudes y demás características propias de la escuela diversa y transformadora.

Por su parte Gómez (2011) Realizó la investigación “Dirección escolar y atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos”, bajo un enfoque cualitativo de corte etnográfico. Su objetivo era analizar, describir, contrastar

e interpretar la gestión de la diversidad y las prácticas directivas inclusivas de los equipos directivos de los centros públicos de educación infantil y primaria de Andalucía acogidos al Plan de Educación. El estudio concluyó que son los directivos quienes facilitan y contribuyen al proceso de inclusión y de gestión de la diversidad, además de afirmar que gracias a ello es posible obtener resultados favorables en la convivencia escolar y en la calidad de educación donde el liderazgo, la organización y el trabajo en equipo son elementos necesarios para favorecer la inclusión de los más vulnerables.

A nivel nacional, Violeta Bonilla (2008), presentó la investigación “Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas (Bosa, Bogotá)” la cual contó con la participación de padres de familia, estudiantes y docentes de tres colegios distritales. El objetivo pretendía identificar, describir y analizar en narrativas de docentes, estudiantes, madres y padres de familia del colegio distrital Orlando Higuera Rojas los significados y sentidos que ellos y ellas habían construido en torno a la escuela. El estudio concluyó que los significados y sentidos que se construyen en torno a la escuela dependen del contexto social y de las realidades propias de cada sujeto, es decir sus expectativas, vivencias o necesidades le permiten tener una mirada y una postura diferente, ya sea positiva o negativa frente a la escuela.

Otro estudio realizado en nuestro país se llevó a cabo en 2013 por Tabares, Ramírez y Garzón; estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío en el que destacaron el tema “Concepciones sobre Diversidad”, resaltando elementos importantes como diversidad, inclusión, currículo, formación y educación en valores. La población participante: Los estudiantes pertenecientes a los dos últimos semestres en los diferentes programas de licenciatura, evidenciando en sus resultados que de manera inicial asociaron diversidad con discapacidad

física y con necesidades educativas especiales. Como recomendación del estudio se promovió una invitación para que desde su experiencia como futuros docentes, se dispongan a aprender, construir y asumir los retos que propone la educación en la actualidad, favoreciendo la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas.

Así mismo, en 2013 Benjamín Franco Garcés, Mónica García Ramírez y Jorge Enrique Marín Echeverry, presentaron su investigación sobre “El fortalecimiento del pensamiento democrático como base para mejorar la convivencia en el ámbito escolar”. En su estudio que se llevó a cabo en una Institución Educativa de Santa Rosa de Cabal, en el departamento de Risaralda, los investigadores contaron con la participación de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, concluyendo finalmente que las actitudes democráticas son reconocidas por los miembros de la comunidad educativa como elementos fundamentales para construir la paz, además de cuestionar las prácticas cotidianas que interfieren en la buena convivencia para poder planificar y aplicar estrategias que mejoren las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. De otra parte establecieron como acciones favorables para lograr una sana convivencia actitudes como reconocer a los otros en su diferencia, fortalecer el comité institucional de inclusión y principalmente la formación de un pensamiento democrático. En sus análisis, aclararon que la investigación no pretendía acabar con el conflicto, pero si contribuir en el crecimiento y formación en medio de la diferencia logrando el enriquecimiento personal y colectivo, como el mejoramiento de la convivencia escolar.

Para concluir los antecedentes que retomamos en nuestro estudio citamos como investigación local el estudio realizado por Carlos Bolívar Bonilla (2010): “Las justificaciones morales acerca de la sexualidad, realizada con dos grupos de

niños y niñas, pertenecientes a una institución educativa pública y a una privada, de la ciudad de Neiva (Colombia)”; el objetivo del mismo estaba orientado a comparar e interpretar las justificaciones morales de los niños y niñas respecto a la sexualidad, para lo cual el investigador desarrolló una serie de talleres en los que se abordó temas relacionados con el enamoramiento, el noviazgo, el género, la identidad sexual, el matrimonio, el embarazo, entre otros. Al finalizar el estudio, fue posible concluir que las justificaciones morales de los niños y niñas demuestran una lectura interpretativa desde una única orientación ética determinada por las condiciones sociales, familiares y educativas que caracterizan su contexto. Además Bolívar recomendó la necesidad de promover una educación que parta de reconocer la importancia formativa de reflexionar con los niños y niñas sobre el pluralismo moral; lo que permitirá promover valores como la tolerancia y el respeto a la multiplicidad.

Problema de investigación

¿Cómo comprenden los significados y sentidos sobre diversidad los estudiantes de educación básica del grado cuarto y quinto rural y sexto urbano de la institución educativa Técnico Agrícola del municipio de La Plata Huila, con el fin de visibilizar sus voces como agentes constructores de una educación inclusiva y diversa?

Objetivo general

Comprender los sentidos y significados que han construido los estudiantes de educación básica del grado cuarto y quinto rural y sexto urbano de la institución educativa Técnico Agrícola con el fin de visibilizar sus voces como agentes constructores de una educación inclusiva y diversa.

Objetivos específicos

- Identificar los significados de la diversidad que emergen en múltiples narraciones de las estudiantes.



- Describir los significados que circulan sobre diversidad en su institución educativa.
- Analizar e interpretar los significados acerca de la diversidad construidos en las prácticas escolares cotidianas y los sentidos que a partir de allí se configuran.

Descripción teórica

La discusión teórica abarca los conceptos relacionados con la problemática del estudio en cuestión, dando respuesta a la diversidad entendida desde la cultura, la diferencia y el derecho; bajo este hilo conductor y teniendo en cuenta los sentidos y significados como unidad de análisis, se situaron conceptos que sostienen ésta problemática de estudio como el género, las costumbres, la colaboración y el respeto.

Sentidos y significados de la diversidad desde el contexto escolar

Se adentra en primer lugar en la definición de sentidos y significado propuesta por Vygotsky (1987) y citado por González (2008) para ahondar luego en su relación con el concepto de diversidad. En descripciones de González, Vygotsky utiliza las palabras pensamiento y lenguaje para definir el sentido: "El sentido es una formación dinámica fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad. El significado es apenas una de esas zonas de sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla". (González, 2008, p. 232). De otra parte, Alexander Romanovich Luria, plantea que la construcción de los significados de los sujetos tienen que ver con los sentidos de la realidad que viven. Al respecto expresa: "Por sentido, a diferencia de significado, entendemos el significado individual de la palabra separado de este sistema objetivo de enlaces; está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento dado y la

situación dada. Por eso, si el 'significado' de la palabra es el reflejo objetivo del sistema de enlaces y relaciones, el 'sentido' es la aportación de los aspectos subjetivos del significado, en correspondencia con el momento y la situación dados". (Luria, 1984, p.49).

De otra parte Bauman (2007) nos refiere: "Por lo tanto, la comprensión de un acto humano debió ser buscada en el sentido que le confería la intención del actor" (Bauman, 2007, p. 11). Ahora bien, los sentidos y significados entendidos como construcciones sociales dan cuenta de la diversidad como un elemento propio de la realidad escolar, lo que supone valorar, acoger y respetar a cada estudiante tal y como es, sin ningún tipo de discriminación. Para dar mayor claridad a esta idea citamos la postura de Jiménez y Vilá (1999) cuando definen la educación de la diversidad como:

Un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales. (Jiménez y Vilá, 1999, P.199)

Esta consideración de la educación de la diversidad refleja las diferentes características de los niños y niñas que asisten diariamente a la escuela y que dan sentido y significado a sus experiencias según sean asumidas como positivas o por el contrario visualizadas desde la discriminación, por lo que se hace necesario

asumir el reto de la diversidad a partir de la promoción de valores que fortalezcan el buen trato en la convivencia y el sentido del respeto y la colaboración, como lo expresa Bauman (2007): "Cada uno da sentido a la realidad humana en términos de como comprenden y explican acontecimientos y circunstancias. Sabemos por nuestras experiencias que somos 'el autor' de nuestras acciones; sabemos que lo que hacemos es un efecto de nuestras intenciones aún cuando los resultados puedan no ser lo que buscábamos". (Bauman, 2007, p.21).

Desde estos postulados es posible ratificar la idea de que los niños a través de sus manifestaciones expresan la realidad con la que conviven. A partir de ésta idea citamos las apreciaciones Berger y Luckman, para quienes la vida cotidiana se convierte en el escenario que refleja el sentido y significado que los individuos construyen a partir del establecimiento de relaciones sociales:

Apreheniendo la realidad de la vida cotidiana. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual estas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí. (Berger y Luckman, 1968, p. 37)

Es posible concluir entonces, que independientemente de las distintas disciplinas en que se analizan los sentidos y significados y a partir de nuestro interés como elementos que dan cuenta de las diversidades en la escuela, estos son interiorizados y puestos en común a tra-

vés de las relaciones que establecen los estudiantes con sus pares y sus maestros.

Diversidad como valor enriquecedor en la escuela de todos

Hablar de diversidad desde el ámbito escolar, significa promover igualdad de oportunidades para todas y todos, convirtiendo las aulas y espacios escolares en lugares de encuentro de heterogeneidades donde se establecen relaciones de respeto mutuo, colaboración, confianza y liderazgo. Esta idea es corroborada por Santos Guerra (2006), quien analiza de manera crítica la función homogenizadora de la escuela, con espacios iguales y un mismo currículo que no tiene en cuenta las diferencias de los niños y niñas que asisten a ella y por el contrario, defiende la atención a la diversidad cuyo principio fundamental debe estar orientado a proporcionar en todo el alumnado una educación acorde con sus necesidades y características; por lo que plantea:

La escuela es el lugar donde deberíamos aprender a ser nosotros mismos y a respetar a todos los demás. Estar en la escuela, vivir la escuela ha de ser el camino para llegar conocer, a querer y a desarrollar nuestra persona y, al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otras que merecen nuestro respeto, nuestra ayuda y nuestro afecto. (Santos Guerra, 2006, p. 9)

El autor mencionado nos presenta la escuela como el más importante agente social, lo cual hace referencia a una Institución transformadora, en cuyo escenario se desarrolla la convivencia y se acepta las diferencias individuales, además de promover el establecimiento de relaciones sociales positivas a través de acciones pedagógicas como el trabajo colaborativo y la promoción de valores éticos que dan cuenta de una escuela activa, reflexiva, participativa y contextualizada.



Se plantea la diversidad escolar vivenciada como la coexistencia de sujetos y significaciones heterogéneas de ver el mundo, supone la disponibilidad de valorar y reconocer la diferencia, promoviendo igualdad de oportunidades para evitar segregaciones y discriminación como lo plantea Gimeno (1993) al enfatizar en los tres pilares claves de la escuela diversa:

"1. La idea de la diversidad en el currículo y el currículo para la diversidad es una manifestación de una filosofía democrática, que tiene el reto de compaginar dos derechos fundamentales: el derecho a la igualdad entre todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad y el derecho a las diferencias sin que provoquen desigualdades ni discriminaciones.

2. Una filosofía humanista de la educación que enfatiza el valor de los individuos, de sus singularidades, el proceso idiosincrático de desarrollo y su peculiar proyecto vital.

3. La aceptación del pluralismo como un hecho de la vida y de encuentro de culturas, enriquecedor de un proyecto común". (Gimeno, 1993, p.44-45)

La diferencia como principio rector de la diversidad

La diferencia es una realidad perceptible e incuestionable en la escuela, no obstante, referirnos a las diferencias de nuestros alumnos supone erradicar las desigualdades y valorar su identidad respetando características físicas, sociales, culturales, económicas, religiosas entre otras como lo expone Arnaiz (2003,p.171): "La diversidad que caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo hace referencia al abanico de personas diferentes que responden a varios factores: La lengua, la cultura, la religión, el

género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico": Continuando con esta idea expresamos nuestra postura en relación a la imperante necesidad de promover acciones que permitan la integración de aquellos niños y niñas que se sienten segregados por su condición de "diferentes", de manera que puedan participar de una educación diversa e inclusiva en la que es posible mirar a "ese otro" con respeto y como sujeto participe del colectivo en el que la alternativa de convivencia está enmarcada bajo la expresión "todos y todas juntas". A esto se refiere Santos Guerra (2006) cuando propone:

La escuela de las diferencias nos humaniza, nos hace mejores. La escuela de las diferencias hace posible que todos podamos sentirnos bien en ella, que todos podamos aprender. Por contra, la escuela homogeneizadora acrecienta y multiplica las víctimas. El pato se amarga en la escuela. Se desnaturaliza. Acaba nadando peor. Se compara con los que trepan y vuelan y se siente desgraciado. Incluso aprende a ridiculizar a quienes nadan peor que él. En definitiva, se convierte en una víctima. ¿Es posible conseguir una escuela donde todos los niños y niñas aprendan, se respeten, se quieran? ¿Es posible hacer de la escuela un trasunto de lo que debería ser una sociedad para todos en la que la justicia, la solidaridad y el respeto fuesen las leyes de la convivencia? A eso vamos. En eso estamos". (Santos Guerra, 2006, p.12)

Estas ideas estrechamente relacionadas con el respeto por la diferencia que se vivencia en la diversidad desde el contexto escolar, refiere a lo expresado por Cárdenas (2011, p.1): "...donde hay equilibrio estático, donde hay uniformidad, homogeneidad, simplificación, determinación, predecibilidad, estabilidad, hay muerte, no hay dinamismo, no hay sistemas vivos". En estos términos, la diferencia es

entendida como una condición inherente a la vida y como la misma autora expresa más adelante no es posible negar las diferencias propias y de los otros:

“Diversidad es entender la variedad que produce lo ecológico, lo biológico, lo familiar, lo escolar, lo cultural y lo social. Pensar sobre las diversidades hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible, conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales (Cárdenas, 2011, p.3).

Lo expresado en el enunciado anterior indica que las características, habilidades, capacidades, necesidades, formas de sentir y significar las relaciones con los otros y el ambiente son diferentes para cada sujeto y por lo tanto es función de la escuela tener en cuenta la multiplicidad de formas en que las culturas se expresan de tal manera que pueda responder a las diferencias de todos y cada uno de los niños y niñas que asisten a ella. En este mismo sentido de Valle y Vega (2006, p.31) exponen: “Los seres humanos somos diferentes unos de otros y nuestras diferencias se expresan en las diversas formas de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia”

El derecho como sentido que transforma la práctica de la diversidad en el contexto escolar

Desde la teoría jurídica, la palabra derecho se deriva del latín “directus” que significa recto. En relación al concepto de derecho propiamente, citamos la definición de Kant (2002, p.39). “El derecho es el conjunto de condiciones bajo las cuales el arbitrio de uno puede conciliarse con el

arbitrio del otro según una ley universal de la libertad”. En este sentido entender el derecho a partir de la libertad nos remite a Sen (2001), en cuanto a la importancia que el autor le otorga a la libertad del hombre para lograr el desarrollo. Esta idea es mejor explicada a partir de la siguiente apreciación:

“Para ilustrar este asunto, hay que considerar la idea de que la libertad personal para todos es importante para una sociedad buena. Esta afirmación puede verse como compuesta por dos componentes distintos, a saber, (1) el valor de la libertad personal: la libertad personal es importante y debe garantizarse para aquellos que “importan” en una sociedad buena, y (2) igualdad de libertad: todo el mundo importa y debe tener una libertad parecida. Los dos juntos implican que la libertad personal debe garantizarse, sobre una base compartida, para todos” (Sen, 2001, p.135).

Al respecto conviene decir que la diversidad desde la perspectiva del derecho es entendida como fundamento universalista de igualdad de oportunidades, lo que invita a replantear la relación entre socialización, aprendizaje y convivencia para facilitar las transformaciones en el contexto escolar en torno a los conflictos cotidianos, posibilitando espacios de reflexión y crítica constructiva. Desde la mirada de Grisales (2013) tenemos:

“Una característica que define a las culturas y a las sociedades contemporáneas; es el reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la variedad, la desemejanza, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad. Se habla, entonces, de diferencias en cultura, étnicas y raciales, diferencias de género y diferencias lingüísticas, entre otras. Se refiere a la participación e igualdad como paso importante a la inclusión social”. (Grisales, 2013, p. 6).

La autora expresa su perspectiva del reconocimiento a lo heterogéneo en el sentido de derecho y en condición de igualdad, como paso obligado hacia el logro de la inclusión social y es precisamente esa condición de igualdad de derechos la que establece la constitución política de Colombia (1991) en su artículo 13 cuando reza: “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”. (Constitución política de Colombia 1991.art.13).

En este sentido, la diversidad desde el derecho, admite por naturaleza ser distinto, reconocer y respetar las singularidades de cada sujeto en su forma de actuar, sentir y relacionarse. Como lo expresa Skliar (2005) define:

“Las diferencias no pueden ser presentadas, ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son simplemente diferencias, pero el hecho de traducir algunas de ellas como “diferentes y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de “norma” y de lo “normal” y entonces de lo “correcto”, lo “positivo”, de lo “mejor” etc. Lo mismo sucede con otras diferencias, sean estas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etc”. (Skliar, 2005, p.23).

Diversidad Cultural: Una realidad en la escuela

La cultura es una característica propia de los seres humanos, que permite establecer relaciones sociales donde el individuo crea su identidad y desarrolla su personalidad, debido a que puede ser transmitida. Bueno (1996) define al res-



Fuente: Los autores



pecto: “Cultura, en efecto, es una palabra latina que tiene que ver con la palabra griega paideia, traducida ordinariamente por educación, crianza, formación”. (Bueno, 1996, p.48). Retomando este concepto, contextualizado al ámbito escolar, es posible indicar que las costumbres, la lengua, creencias, la música, alimentación, el vestido, el género, entre otros, son características propias que identifican a cada uno de los estudiantes y que por lo tanto se les debe reconocer y respetar en su diversidad; lo que significa aprovechar la heterogeneidad para promover el establecimiento de relaciones que respondan a la práctica de valores en reciprocidad como lo propone Skliar (2002) al referirse al tema de la siguiente manera:

“Ya no es, entonces, la relación entre nosotros y ellos, entre la mis-midad 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”. (Sklar 2002, p.114).

He aquí la invitación a la construcción de una escuela pensada para todos, en la que el cambio y la innovación estén a la orden del día, promocionando acciones que den cuenta de un currículo alternativo y flexible de acuerdo a las características individuales de todos y cada uno de los y las estudiantes; es decir que en la promoción de la diversidad cultural escolar, sea la escuela la que se adapte al alumno y no lo contrario. En términos de diversidad cultural podemos concluir entonces, que reconocer y aceptar las diferencias individuales admite la concepción de crecimiento y formación en armonía, identificada ésta a partir del establecimiento de relaciones de respeto y tolerancia. De este modo retomamos las apreciaciones sobre la cultura de la diversidad escolar expresa por Aguado (2010, p. 24).

“Si todos están obligados a asistir a la escuela, está obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos. Una escuela para todos implica reconocer la diversidad y asumir la igualdad como valor ético de la escuela. De no ser así, la escolaridad obligatoria puede contribuir a

legitimar discriminaciones en función de categorías sociales como son la lengua, la nacionalidad, el género o la religión”.

En este sentido y con todas las implicaciones que requiere la humanización de la educación, el respeto y la colaboración son valores que legitiman y reconocen al otro en su ser y como parte del colectivo; pero aunque deseemos éste ideal, no es menos cierto que vivimos en una sociedad hegemónica que discrimina y señala en calidad de excluyente a ese otro que no cumple con los parámetros socialmente establecidos. En palabras de López Melero (2006) esta idea concluye:

“El reconocimiento de la diversidad del alumnado implica, por un lado, respeto y tolerancia activa, es decir un esfuerzo y un interés por comprender a cada persona como es y, por otro, la ruptura con el deseo muy común en nuestras aulas de clasificar y someter al alumnado a una norma preestablecida. Ello supone romper con la homogeneidad en las aulas. El reconocimiento de la diversidad humana no implica superioridad de unos e inferioridad de otros. Los blancos son diferentes de los negros, pero aquéllos no son superiores a éstos”. (López Melero, 2006, p.10)

Basados en la mirada del autor, es importante fundamentar el trabajo cotidiano no solo de la escuela, sino también de la familia hacia la construcción de relaciones de solidaridad y respeto mutuo, esta es la única posibilidad de generar cambios significativos en la construcción de una sociedad democrática, tolerante, generosa y en paz. (Aguado, 2010, p. 21) expresa: “La diversidad es una constante humana y forma parte de la vida misma. Se define como proceso más que como categoría. La diversidad cultural es un hecho, la heterogeneidad es la norma. Lo que debería preocuparnos, lo que debería hacer saltar las alarmas es la homogeneidad.



Ésta siempre es producto de una acción deliberada de ordenar, clasificar, controlar (política, social, psicológica o educativa-mente)".

Igualmente, Taylor (1993, citado por Burbano Mera, A.M., Isaza de Gil, G., Rivera Vallejo, G.A. (2013), uno de los mayores exponentes del multiculturalismo, alcanza a describir como el desarrollo personal del ser humano se supedita al contexto cultural en el cual se desenvuelve, advirtiendo de este modo la necesidad de respetar y resguardar esta multiplicidad cultural mediante mecanismos jurídicos fundamentados en derechos colectivos alrededor de la identidad grupal. En este orden de ideas, Olivé (1999) acepta la diversidad cultural, proyectándola más allá del reconocimiento del color de piel diferente, peinarse de maneras que a nosotros nos parezcan extravagantes, tener gustos estéticos asombrosos y/o hábitos alimenticios extraños. Lo realmente importante de esa diversidad se orienta a identificar como esa otra cultura, concibe y reconoce la naturaleza humana, las relaciones intra e interpersonales o los conceptos de sociedad, política, derecho o la misma moral.

Construyendo relaciones de género en el respeto por la diferencia de ser hombre o mujer

La escuela como Institución social desempeña un papel importante en el reconocimiento de identidad de género, basado en la condición de igualdad entre hombres y mujeres. Mucho se ha escrito respecto a la discriminación de género, pero en estas líneas solo trataremos de forma general la identidad de género desde el contexto escolar. Así que empecemos por definir y diferenciar los conceptos sexo y género. Cuando hacemos referencia al concepto de sexo, tiene que ver con la condición biológica de ser hombre o mujer; pero al hacer alusión al concepto de género, es imprescindible tener en cuenta las características

propias que la sociedad le ha conferido a la condición propia de lo que refiere masculinidad o feminidad. Ahora bien, es muy notorio que en sociedades machistas se le atribuya características especiales de superioridad al hombre en relación a la mujer y por ello traemos a colación la mirada de Miyares (2008), citada por Bobadilla, Cardozo y Cuellar (2014) quien se refiere al respecto:

"Así pues, todas las mujeres, independientemente de su raza, opción sexual, etnia, clase social, edad, capacidad, nacionalidad o religión comparten opresión. Una opresión tejida en torno a las ideologías, normas y estereotipos sexuales que necesariamente debemos desactivar para poder avanzar en igualdad... Que las culturas son patriarcales lo prueba la vigencia de códigos normativos diferenciados para mujeres y varones... Los centros escolares están diseñados para el uso expansivo del ocio masculino, limitando el uso del ocio femenino. La solución no reside en que ellas jueguen más al fútbol, sino en buscar modalidades de juego que potencien más habilidades que las puramente físicas cuando no agresivas. Del hecho de que niñas y niños tengan el mismo profesorado, no se sigue que la percepción que tengan de las profesoras sea la misma que de los profesores ya que éstos además ocupan los cargos directivos". (Miyares, 2008, p.95)

De la forma como lo expresa la autora es evidente que en las Instituciones escolares, a través del currículo oculto los profesores casi que de manera inintencionada establecemos con nuestras acciones diferenciación entre niños y niñas en razón de género, por ejemplo al organizar filas de niños distintas de las niñas. Arenas (1996) ratifica esta misma idea: "Las escuelas utilizan el género como principio organizador y se aplica para establecer diferencias entre ellas y ellos... Las escritoras feministas radicales concentran

sus análisis en el poder de las relaciones en la escuela entre los niños y las niñas. Muestran que los niños dominan a las niñas y se aseguran de que los profesores les presten una mayor atención, por lo que dejan a las niñas en desventaja". (Arenas, 1996, p. 157).

Es necesario reconocer la diferenciación que desde las escuelas se está haciendo entre niñas y niños; razón por la cual surge como elemento primordial el establecimiento de estrategias o acciones que involucre a niñas y niños en igualdad de condiciones a través de tareas con objetivos comunes, integrando además la valoración ética del respeto por el otro sin que la condición de género sea una característica discriminatoria, sino que por el contrario el trabajo en conjunto sea el pretexto para acercamientos de respeto mutuo.

Metodología

La investigación se inspiró en el enfoque cualitativo, de corte etnográfico en el que se desarrolló un proceso sistemático y flexible, describiendo la forma como en la Institución Educativa Técnico Agrícola del municipio de La Plata los estudiantes de educación básica del grado cuarto y quinto de la zona rural y sexto de la zona urbana sienten y significan la diversidad desde su contexto escolar. Este enfoque, permitió llevar un registro detallado de relatos, vivencias y experiencias a través de los cuales fue posible identificar formas de vida y de relacionarse de los estudiantes. Desde la mirada de Pulido y Prado (1999) explican: "En el primer sentido, una etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un periodo de tiempo relativamente prolongado. Dicha sucesión rara vez es lineal; al contrario, se forman bucles, dispersiones, idas y venidas enmarañadas. En líneas generales, todo eso en su conjunto es hacer etnografía". (Pulido y Prado 1999, p.362).

Técnicas para la recolección de la información

Para el diseño investigativo se tuvo en cuenta distintos instrumentos de aplicación como la carta asociativa. Observaciones directas, encuestas, talleres dirigidos, además de la descripción detallada de los sucesos más importantes en diarios de campo, teniendo presente que la unidad de análisis fuera siempre los sentidos y significados. De otra parte, empleamos la carta asociativa presentada por Abric (2001) como la técnica a partir de la cual los sujetos dan significados a un término específico. El término inductor en este caso fue la palabra diversidad, la cual generó otros términos asociados con el mismo. El software aplicado para el análisis de datos fue el programa ATLAS TI a través del cual se realizó la sistematización de la información.

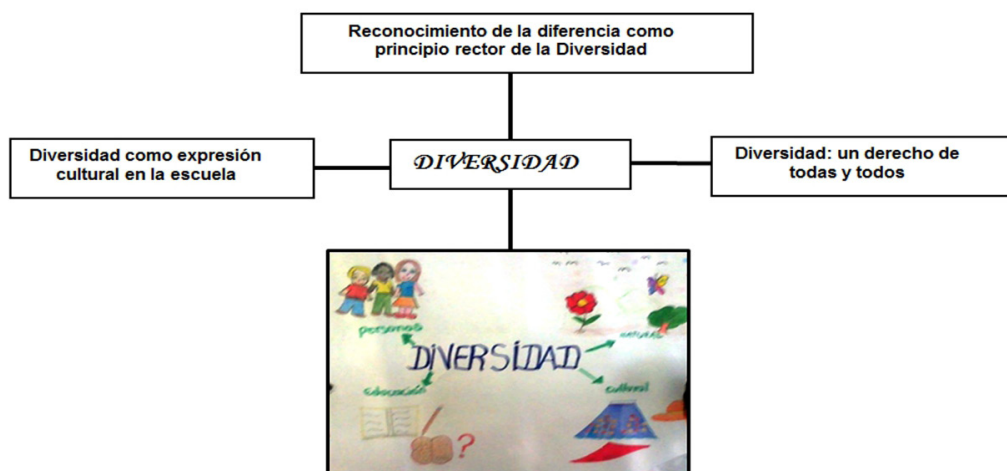
Unidad de trabajo

Para determinar la unidad de trabajo se tuvo en cuenta criterios como:

1. Estudiantes de género femenino y masculino de los grados cuartos, quinto de las sedes rurales El Tablón, San Martín y grado sexto, sede principal de la institución educativa Técnico Agrícola.
2. Que sus edades oscilen entre los 9 y 12 años, pertenecientes a los estratos socio económicos 0, 1 y 2 de la zona tanto urbana como rural.
3. Que deseen participar del estudio
4. Que proporcionen consentimiento informado, en el que se da a conocer los objetivos de la investigación y las implicaciones de su participación.

Unidad de análisis

Esta investigación tuvo como unidad de análisis la comprensión de los significados y sentidos configurados alrededor del concepto de diversidad por los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de educación básica primaria sedes rurales El Tablón y San Martín, grado sexto de la institución educativa Técnico Agrícola del municipio de La Plata, departamento del Huila.



- “la escuela es de todos”
- “Yo considero que soy diferente porque todos en la escuela somos diferentes físicamente y mentalmente”
- “Considero que soy diferente a mis compañeros en lo físico, pero también en lo moral porque pienso diferente que ellos y tengo una visión diferente de la sociedad”

Según las expresiones de los niños las diferencias de las personas pueden ser de todo tipo y varía desde las diferencias físicas hasta las formas distintas en las actuaciones y formas de pensar; es decir, comprenden la diferencia como algo innato al ser humano. Esta idea es corroborada en los antecedentes a partir de la investigación realizada por Bonilla (2008) quien logró concluir que los significados y sentidos que se construyen en torno a la escuela dependen del contexto social y de las realidades propias de cada sujeto, es decir sus expectativas, vivencias o necesidades le permiten tener una mirada

y una postura diferente, ya sea positiva o negativa frente a la escuela.

De otra parte, al realizar el análisis de la carta asociativa, se evidenció que la mayoría de los estudiantes al referirse al concepto de Diversidad lo relacionaron en primer lugar con la palabra diferente.

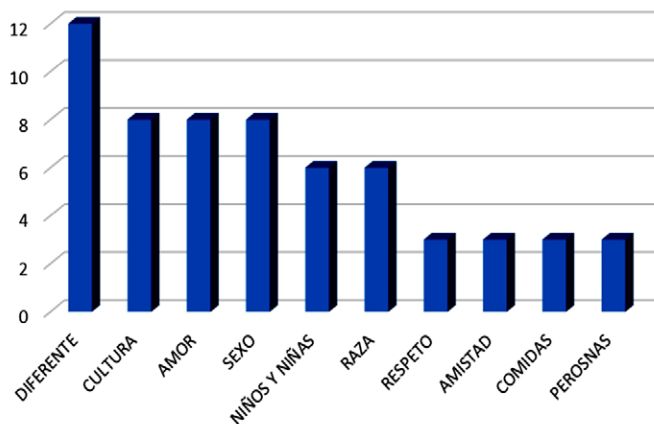


Figura No.2 Análisis de la Carta Asociativa. Resultado por palabra. Término inductor “diversidad”.

Lo diferente, visualizado por los niños y niñas como una manera de ver y sentir distinto de los otros fue expresado por uno de ellos a través de la siguiente expresión:

“Todos somos diferentes porque pensamos diferente y jugamos cosas diferentes y actuamos diferente”

Relacionamos entonces este planteamiento con la propuesta de López Melero (2004, p. 50): “no existe cosa más natural que la diversidad. La diferencia es lo normal”. Además es importante afianzar en esta discusión la defensa pública que hace sobre la práctica de la diversidad desde el contexto escolar el autor al mencionar:

“Precisamente porque hay que aprender a decir No antes que cometer una inmoralidad. Y es,” a mi juicio, una inmoralidad, el no construir una escuela donde todos los niños se eduquen conjuntamente.

*Éste es el compromiso ético del discurso de la cultura de la diversidad, la lucha contra las desigualdades y la segregación, incluso más allá de nuestra propia existencia, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no haya ningún margen “razonable” de que obten-
gamos algún éxito en nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra la discriminación. Esta manera de pensar está basada en el sentido que le damos a la cultura de la diversidad, como sinónimo de integración o de inclusión”. (López Melero, 2006, p.14)*

Orientados por la mirada de López Melero y desde nuestras experiencias pedagógicas coincidimos en

la necesidad imperante de una educación centrada en el respeto por la dignidad humana, construyendo caminos de convivencia y participación social en los que se reconozca al sujeto como ser de sentido y derechos y se promueva la tolerancia y el buen trato en la convivencia escolar diaria. Por su parte (Skliar, 2002) expresa: “el problema no son las diferencias, sino la condición con la que identificamos a los “diferentes”, creando una cierta obsesión sobre ellos, es decir que con ciertas actitudes, demarcamos las identidades, en relación a las generalidades de las diferencias: La preocupación por las diferencias se ha transformado así en una obsesión por los diferentes y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quienes son los “diferentes”, banalizando al mismo tiempo las diferencias”. (Skliar, 2002, p.24)

En las expresiones de los niños, se evidenció el significado que para ellos denota la diferencia, como una cualidad de ser distinto; frases como: “Si soy diferente



porque mis compañeros son negros, otros morenos, otros blancos”, dan cuenta de ello. En tanto, valorar positivamente las diferencias en un escenario social tan complejo como la escuela, requiere de la reflexión y participación de los estudiantes desde un plano eminentemente humanista en el que se conciba la idea de que pensar o actuar de manera diferente no nos hace ni mejores ni peores seres humanos sino, “distintos”, por lo que visibilizar las desigualdades con respeto, favorecerá relaciones de armonía y sana convivencia. En referencia a este aspecto en los contextos escolares Santos Guerra (2009) expone lo siguiente:

“Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Porque si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir o destruir a los otros, más nos valdría ser ignorantes. De lo que se trata en la educación es de evitar que la sociedad se convierta en un infierno, en un lugar donde los fuertes viven a costa de los débiles, donde los listos se burlan de los torpes, donde los ricos explotan a los pobres, donde los blancos matan a los negros... De lo que se trata en la educación es de conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos”. (Santos G, 2009, p.175).

Diversidad como expresión cultural en la escuela

La diversidad cultural desde las aulas de clase implica el reconocimiento a la existencia del otro, en sus diferencias étnicas, físicas, religiosas, sociales, económicas, espirituales, entre otras procurando eliminar cualquier situación discriminatoria y promoviendo a cambio una valoración positiva de las condiciones reales del contexto que permita el establecimiento de relaciones sociales desde el respeto y

la colaboración, por lo que adquiere una gran significación aquellas actividades ludicopedagógicas en las cuales se rompe con ciertos estereotipos y prejuicios para lograr una verdadera igualdad de oportunidades que fomente la integración de niñas y niños, quienes comparten rasgos de sentimientos, pensamientos y comportamientos con otros desde la colegialidad en torno al establecimiento de relaciones de compromiso, amistad, apoyo y solidaridad, como lo expresan los estudiantes en los siguientes relatos:

- “Que todos somos iguales con los derechos a jugar no discriminar porque son negros”
- “Opino que los discapacitados toca ayudarlos, no rechazarlos, que son iguales a todos, que pueden lo mismo que todos”.
- “Las niñas bien, porque son amables, jugamos nos tratan bien, son más sensibles que uno, no se les puede hacer nada”

A partir de estas reflexiones que hacen los niños en torno a las diferencias culturales con las que conviven a diario es posible soñar con la construcción de una mejor sociedad. Cortina (1997, p. 238) reafirma lo anterior cuando expone que “degustar el valor de la igualdad, sea cual fuere la condición social, la edad, el sexo o la raza, es disfrute que empieza en la infancia y empiezo por la condición social porque, aunque las Naciones Unidas carguen las tintas en el racismo y la xenofobia como obstáculos ante la conciencia de la igualdad, el mayor obstáculo sigue siendo la aporofobia, el desprecio al pobre y al débil, al anciano y al discapacitado”.

En definitiva es claro el papel que cumple la escuela como agente socializador, y la mirada positiva de los niños frente al respeto de las diferencias culturales, pero en la realidad de otros contextos, en algunas ocasiones la presencia de situaciones discriminatorias interfieren en el establecimiento del buen trato en la convivencia y por tanto retomamos las conclusiones

del estudio de Reyes (2006), denominado: “La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles en México”, el cual reafirma nuestra posición en cuanto al hecho que las escuelas no responden asertivamente ante la heterogeneidad de los estudiantes, es decir que no tienen en cuenta su diversidad cultural y por lo tanto no les reconoce sus necesidades ni potencialidades educativas, por lo cual recomienda la necesidad de que desde estas Instituciones se promuevan valores, habilidades, aptitudes y demás características propias de la escuela diversa y transformadora.

“Sin lugar a dudas, la cultura es un realidad social presente en la cotidianidad escolar, a partir del establecimiento de las relaciones que construyen los niños y niñas; por lo que promover la diversidad cultural es evidenciar su carácter universal entendido desde la multiculturalidad como la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio socio geográfico, garantizando igualdad de oportunidades en el establecimiento de relaciones democráticas y de respeto” (Reyes, 2006, p.87), en esta línea de ideas Palomares Ruiz (2007, p.70) explica: “El pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la escuela”. Menciona también que debe ser orientada bajo los principios de igualdad, justicia y libertad, con el fin de atender de manera oportuna y acertada a las necesidades propias de cada estudiante, así como lo expresa Parrilla (2006, p.89) citado por Rosano (2007, p.132) “Construir una escuela que responda no sólo a las necesidades ‘especiales’ de algunos alumnos sino a las de todos los alumnos (...) demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos”.

Al respecto citamos el siguiente relato de un niño: “Somos de distintos colores de piel...Que los indígenas tienen el mismo derecho que los demás y tienen otro hablado que nosotros”

Diversidad: un derecho de todas y todos

“El derecho a ser diferentes no es sino un modo de afirmar el derecho a ser iguales. Todos merecemos el mismo respeto y tenemos derecho a vivir en libertad de escoger la religión, las costumbres, la opción política y la forma de vida que nos apetezca. (...) La igualdad es la condición de libertad, de la posibilidad de ser distinto”. (Hernández, 2002, p. 264).

La diversidad visualizada como derecho, requiere el compromiso de la comunidad educativa hacia la construcción de relaciones de respeto y tolerancia, lo que supone aceptar la pluralidad de todos y cada uno de los estudiantes que diariamente convergen en el aula de clase consagrando el principio fundamental que tenemos todos los seres humanos de ser distintos y únicos como lo expresa un estudiante en el siguiente relato: “Es importante que ellos me respeten como yo respeto sus derechos a ellos”.

Ahora bien, esta mirada compromete las Instituciones desde su referente formativo hacia el establecimiento de nuevas estrategias y planteamientos que posibiliten acciones de igualdad de oportunidades tanto en los aprendizajes como en el establecimiento de relaciones como lo propone Aguado (2010) al referirse a la escuela en los siguientes términos: “Si todos están obligados a asistir a la escuela, está obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos. Una escuela para todos implica reconocer la diversidad y asumir la igualdad como valor ético de la escuela. De no ser así, la escolaridad obligatoria puede contribuir a legitimar discriminaciones en función de



categorías sociales como son la lengua, la nacionalidad, el género o la religión". (Aguado, 2010, p.24). A partir de este referente se establece como propósito de derecho a la educación en condiciones de igualdad, la organización de una comunidad acogedora, que tenga en cuenta las particularidades de los niños y niñas como seres únicos con características definidas que los hacen distintos, pero a su vez y por su carácter social les permite establecer relaciones de solidaridad, respeto, compañerismo, amistad, colaboración con los otros.

De acuerdo con lo anterior y el contexto multicultural donde se desarrolló esta investigación fue posible la convergencia de la diferencia no solo de etnias sino de género y edades, además en formas de actuar y relacionarse, entre otros aspectos, por lo cual fue significativamente evidenciada la diferencia desde el respeto; los niños en su cotidianidad rompen con algunos prejuicios que promueven la discriminación permitiendo la prevalencia de la humanización de la diversidad vivenciada y acogida como formas de respetar la diferencia como la naturalidad del "otro". Los siguientes relatos dan cuenta de ello:

- "Compartir la escuela con niñas y niños es muy bueno, porque uno se comunica más y puede compartir experiencias muy buenas".
- "Los indígenas son como nosotros sino que ellos tienen otro lenguaje"
- "Mi relación con los compañeros es buena porque juego, hablo y les ayudo mucho, por eso me estiman".
- "La niña especial es muy amable y con todos comparte y puede aprender lo mismo que nosotros y tiene derecho de estar en la escuela como todos los niños".

En esta dirección retomamos la mirada de Sacristán (1993) respecto a la diversidad escolar que promueve acciones de una verdadera convivencia en el respeto desde tres postulados básicos:

"a. La idea de la diversidad en el currículo y el currículo para la diversidad es una manifestación de una filosofía democrática, que tiene el reto de compaginar dos derechos fundamentales: el derecho a la igualdad entre todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad y el derecho a las diferencias sin que provoquen desigualdades ni discriminaciones.

b. Una filosofía humanista de la educación que enfatiza el valor de los individuos, de sus singularidades, el proceso idiosincrático de desarrollo y su peculiar proyecto vital.

c. La aceptación del pluralismo como un hecho de la vida y de encuentro de culturas, enriquecedor de un proyecto común". (Sacristán, 1993, p.44-45).

Conclusiones

Sentir y significar la diversidad en la escuela, es identificar a ésta Institución como el espacio que posibilita el entramado de una serie de relaciones en las cuales los estudiantes son protagonistas de su propia realidad, pues a partir de la expresión de sus pensamientos, emociones, sentimientos y demás, muestran la forma como comprenden el fenómeno social escolar.

El concepto de diversidad es comprendido y aceptado por los estudiantes como un hecho evidente y natural que refleja la realidad cotidiana; es decir que asumen la diferencia como la característica propia en su ser y en la vida de sus compañeros y por lo tanto reconocen que sin importar la raza, el género, las costumbres, las diferencias físicas y demás, todos tienen derecho a ser tenidos en cuenta en igualdad de condiciones.

La pluralidad hace parte del contexto escolar, por lo tanto los niños y niñas evidenciaron a través de sus relatos, dibujos, actuaciones, experiencias, entre

otras que la escuela es un lugar de encuentro multicultural y por consiguiente, tienen derecho a que se les acepte tal y como son, valorando y potencializando el respeto mutuo.

De otra parte, no se evidenció en sus distintas expresiones, situaciones de discriminación o segregación por la falta de tolerancia o irrespeto, sino que por el contrario, tanto en las transcripciones de los diarios de campo, las observaciones y en sus mismos relatos, se hizo evidente la disposición de casi todos a la solidaridad y el disfrute del trabajo colaborativo. Son niños con una disposición al servicio y a dar lo mejor de sí para el establecimiento de relaciones en armonía y sana convivencia.

Los resultados de la presente investigación, son un punto de partida para continuar ahondando respecto a los sentidos y significados de la diversidad, en contextos donde es evidente la diversidad cultural vivenciada por los estudiantes no desde la competencia y el señalamiento, sino como el reconocimiento a la diferencia del “otro” como sujeto de derecho, convirtiéndose en el punto de partida hacia la construcción de la escuela solidaria, flexible, adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes como lo proponen los distintos autores que se refieren al concepto de escuela diversa.

Recomendaciones

Reconocer la diversidad de manera integral, significa apropiarse de elementos que identifican al sujeto desde su origen, sus capacidades, el género, la interacción con los otros, el ambiente, sus derechos y responsabilidades en lo individual y en lo colectivo, entre otros muchos aspectos.

Es necesario posibilitar procesos desde la escuela que favorezcan la construcción de una sociedad más justa y equitativa, teniendo en cuenta las características de los estudiantes desde la concepción misma de la diversidad cultural y la importancia de su participación en el desarrollo social.

Valorar la diversidad en el contexto escolar requiere de un compromiso serio de toda la comunidad educativa frente al establecimiento de acciones que promuevan igualdad de condiciones en relaciones, aprendizajes, participación, trabajo en equipo, todo ello enmarcado en el respeto y la tolerancia de las representaciones que hacen los estudiantes acerca de la cultura escolar, teniendo en la mira siempre aquellas acciones discriminatorias que segregan y no posibilitan el desarrollo de la verdadera democracia y la sana convivencia.

Finalmente, es muy importante el papel del maestro y la vinculación de la familia, además de tener en cuenta el contexto y su realidad en la elaboración y estructuración del currículo, teniendo presente que la diversidad debe ser el punto de partida contra la lucha de las desigualdades y por lo tanto es responsabilidad de la escuela como Institución formadora de principios y valores, generar cambios sociales que promuevan la supremacía del sentido colectivo sobre la individualidad. Se requiere ajustar colectivamente el PEI (Proyecto Educativo Institucional) para buscar soluciones a las realidades particulares de las comunidades educativas, con miras a potenciar las fortalezas de los educandos como agentes activos dentro del proceso educativo, principales responsables de sus proyectos de vida y como constructores de sociedad.



Bibliografía

Fuentes

- Amartya Kumar Sen (2001) Derechos humanos y valores asiáticos, Trinity College. Cambridge: University (Gran Bretaña)
- Aguado Odina, Teresa. (2010). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Disponible en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1_htm.html (Recuperado en abril de 2013).
- Alegre, Olga Maria (2001). Diversidad humana y educación. Málaga, España. Editorial Aljibe.
- Arnaiz S, Pilar. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Bauman & M. (2007). Pensando sociológicamente. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas. (1968). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. Disponible en: <http://www.socialsciencesmeditationnews.org/weblog/wp-content/uploads/2013/08/Berger-y-Luckman-realidad-social1-copy.pdf> (Recuperado en abril 27 de 2014).
- Cárdenas, Claudia (2011) La diversidad en la diversidad. En http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad/educacion_diversidad_pasto_ch5/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf (Recuperado en Mayo 20 de 2013).
- Constitución Política de Colombia. En: http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm (Recuperado el 11 de Junio de 2014).
- Coleman, Jhon.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). Equality of educational opportunity. Washington: US Government Printing Office.
- Cortina Adela, (1997). Ciudadanos del mundo hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Editorial Madrid. (Cortina 1997 P.238).
- De Valle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana. (2006). Una escuela en y para la diversidad. Argentina: Aique Grupo Editores.
- Gimeno S, José. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. Muñoz, E.; Rue, J., Educación en la diversidad i escola democràtica. Barcelona.
- Grisales G, María Carmenza. (2013). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales, CEDUM.
- González Rey, Fernando (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Diversitas - Perspectivas en Psicología, 4(2). Brasil. Disponible en: http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf (Recuperado en marzo 14 de 2013).
- Hernández, Andrés (2002). Republicanismo Contemporáneo: igualdad, democracia deliberativa y ciudadanía. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Jiménez, Paco y Vilá, Monserrat. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga, Aljibe.
- Kant, Immanuel. (2002). Metafísica de las Costumbres, Madrid, Tecnos.
- López M, Miguel. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.
- López M, Miguel. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. Revista electrónica Sinéctica, 29. Disponible en: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores06/029/Miguel%20Lopez%20Melero.pdf (Recuperado en marzo 13 de 2013)
- Luria, Alexander (1984). Conciencia y lenguaje. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Miyares, Alicia. (2008) Cultura y derechos de las mujeres. Suplemento de Aula Intercultural Nro. 1. Culturas y educación en un mundo global. Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article4251> (Recuperado en octubre 14 de 2013).
- Pulido Moyano, Rafael y Prado Mejía, Esther (1999). La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica, en educación secundaria: Reorientando la orientación. Málaga: Editorial Aljibe.



- ## Referencias



- mejorar la convivencia escolar. Grupo de Investigación "Educación y Formación de Educadores" Instituto Técnico Santa Rosa De Cabal. Universidad Católica de Manizales <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/526/Benjamin%20Franco%20Garces.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Recuperado en abril 16 de 2013)
- Garzón A, José E, Ramírez C, Pedro y Tabares R, Carlos. (2013). Concepciones sobre Diversidad, de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío. Revista Educativa Plumilla Educativa. No. 11. Manizales: Universidad de Manizales.
- Gómez Hurtado, Inmaculada. (2011). Dirección escolar y atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Tesis para optar al grado de Doctora. Universidad de Huelva, Departamento de Educación. Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escolar_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2 (Recuperado en Marzo de 2014).
- Hernández Roberto, Collado Carlos y Baptista Pilar. (2006). Metodología de la investigación. México D.F.: Mc Graw-Hill Interamericana Editores S. A.
- Ibáñez, Nolfi. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 275-286. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100015&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052010000100015 (Recuperado en 16 de junio de 2014).
- Ley general de Educación (115 del 8 de febrero de 2004).
- López Melero, Miguel. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogenizante y segregadora. Alas para volar. Granada: Universidad de Granada.
- Magendzo, Abraham (2004). De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos. Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Fundación Ideas: Chile.
- Montealegre, Rosalía. (2004). Sentido y significado. Revista Latinoamericana de Pedagogía. 36 (2), pp. 243-255. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536205.pdf> (Recuperado julio 14 de 2013).
- Moya Maya, A. Gil Álvarez M. (2001). La Educación del futuro. Educación en la diversidad. Ágora digital, núm. 1. Base de datos Dialnet.
- Revista Plumilla Educativa. Número 12. Universidad de Manizales
- Reyes, Alejandro. (2006). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. Revista mexicana de investigación educativa. 14(40) En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008 (Recuperado en Abril 18 de 2014).
- PNUD. (1995). Informe de Desarrollo Humano. Disponible en: <http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-1995> (Recuperado en octubre 18 de 2013).

La práctica educativa; un espacio en la construcción social del reconocimiento a la diversidad para trascender el fracaso escolar¹

GERMÁN DARÍO OSORIO MARÍN², YASALDEZ EDER LOAIZA ZULUAGA³

Resumen

El presente artículo, es producto del desarrollo de un trabajo de investigación el cual indaga sobre las prácticas educativas de los maestros y las relaciones de estos con el contexto sociocultural en las comunidades, demostrando criterios de credibilidad, confiabilidad y aplicabilidad.

La investigación recoge aspectos de la fenomenología y la hermenéutica y privilegió el método crítico interpretativo autobiográfico como método posibilitador para ampliar las cosmovisiones del presente histórico, en construcción permanente de otras posibilidades de realidad, sembradas en semillas de esperanza, desde la experiencia personal y colectiva de los actores a través de una práctica educativa transformadora; además se utilizaron otras técnicas de recolección de información como el conversatorio y los grupos de discusión que aportaron datos, experiencias, contribuyendo al reconocimiento de espacios educativos, que construidos de manera democrática pueden trascender el fracaso escolar como síntoma de exclusión social, posibilitando la potenciación de un sujeto ético, político, diverso, con pensamiento crítico expresado en condición de humanidad, a través de prácticas educativas construidas en utopías de esperanza como fórmula de acción social.

Palabras claves: sujeto, subjetividad, potenciación, fracaso escolar, reconocimiento, diversidad, maestro/a, prácticas educativas, construcción social.

Abstract

The educational practice; a space in the social construction of recognition of diversity to transcend school failure

This report is the product of the development of a research project which explores the educational practices of teachers and the relationships of these with the sociocultural context in communities, showing criteria of credibility, reliability and applicability.

1 Recibido: 16 de junio de 2015. Aceptado: 28 de octubre de 2015.

2 Germán Darío Osorio Marín. Magister en educación. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. Docente en la Institución Educativa Hojas Anchas del municipio de Supía Caldas. Correo electrónico: mancho629@hotmail.com

3 Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga. Ph.D. en Ciencias de la Educación. Profesor Titular Universidad de Caldas. Integrante grupo de investigación Maestros y Contextos. Correo electrónico: yasaldez@ucaldas.edu.co



The research includes aspects of phenomenology and hermeneutics and interpretive favored the autobiographical approach critical method as an enabler to expand cosmovisions of the historical present, in permanent construction of other possibilities actually sown seeds of hope, from personal experience and collective actors through a transformative educational practice; plus other information gathering techniques were used as the discussion group and discussion groups that provided data, experiences, contributing to the recognition of educational spaces, which built democratically can transcend school failure as a symptom of social exclusion, facilitating the empowerment of ethical, political, diverse, critical thinking expressed in condition of humanity, through educational practices built utopias of hope as a means of social action. subject

Keywords: subject, subjectivity, empowerment, school failure, recognition, diversity, teacher, educational practices, social construction.

A manera de introducción

La sensibilidad y el asombro frente a los problemas educativos y sociales en el contexto de desarrollo del siglo XXI, el afán de encontrar caminos que conduzcan a recomposición personal y colectiva de los factores que conllevan al fracaso escolar como síntoma de exclusión social, hacen avizorar una disolución entre el actuar y el pensar de maestros estudiantes y comunidad educativa en general. En tal sentido, es necesario repensar los proceso educativos y la participación de la comunidad en la consolidación de dicho proceso y en la evaluación de los resultados y las condiciones en que se dan de tal suerte que permita evidenciar una educación de calidad, en la cual todos tienen un espacio de formación, personal, académica, social, cultural y científica entre otros.

En medio de tales circunstancias y recogiendo las palabras de Moreno, Vargas, Conde (2012, p. 10), es necesario pensar en la necesidad de una revolución educativa que recupere lo humano de la humanidad y posibilite la sana convivencia, fundamentada en el respeto por el otro, de su diversidad y de su otredad.

En este sentido abordar las problemáticas educativas y sociales en el presente histórico de los maestros/as, los estudiantes y la comunidad en general nos invita a

reflexionar sobre el papel de cada uno de los agentes educativos, pero especialmente sobre el papel del maestro, constructor de espacios y de ambientes que permiten el desarrollo integral de sus estudiantes.

En consecuencia, en los procesos de construcción social y especialmente en los procesos eduformativos emerge el maestro como agente esencial y es el, quien desde sus prácticas de aula permite que la educación se convierta en espacio inclusivo, respetuoso de lo diverso y generador de una sociedad humana donde todos a pesar de las diferencias podamos vivir juntos.

Surge entonces al interior del aula de clase una serie de relaciones que de una u otra forma inciden sobre el rendimiento escolar y sobre la permanencia de los estudiantes en los establecimientos, por lo tanto educativos. Detengámonos a analizar como las relaciones maestro estudiante, rendimiento académico y deserción escolar componen la coyuntura educativa actual en muchas instituciones.

Se hace necesario y urgente volcar todas nuestras miradas sobre la escuela, y dirigir nuestros esfuerzos para que se transforme en un espacio generador, de vida, escenario vital, donde las relaciones posibiliten una escuela llena de esperanza para cada uno de sus actores y donde se tome conciencia del anquilosamiento en

el cual la han sumergido y del olvido que ha propiciado su separación del verdadero contexto socio cultural, tornándola en un espacio frío alejado de las realidades sociales, tecnológicas y humanas, produciendo de este modo una desmotivación marcada que finalmente lleva al fracaso

El problema crucial

La educación se está enfrentando quizás a uno de los más grandes problemas de su historia, “**el fracaso escolar en condición de humanidad**”. Lo que nos invita a reflexionar en cual o cuales son las causas de tal situación.

Muchas son las circunstancias que podrían estar influyendo, por un lado es indispensable mirar si son los programas curriculares, enfrascados en una serie de temáticas centradas en teorías discursivas y poco prácticas, o más bien tendrán que ver las políticas educativas que desde las altas esferas se plantean alejadas de las realidades sociales, o las prácticas educativas; las cuales en la actualidad se centran en proceso de estandarización y evaluación vía pruebas qué, desde nuestra visión se convierten en mecanismos empleados para mantener el control de las de los contenidos que se enseñan en las aulas, pues al ser obligatorio, los estudiantes se ven forzados a responder, a cumplir, por razón de su doble intención “estimular o castigar”; en tanto buenos resultados garantizan felicitaciones y reconocimientos; mientras los bajos resultados, repudio y de alguna manera sanción;⁴ de otra parte, las políticas y reformas educativas en muchas ocasiones distancian al maestro y al estudiante generando relaciones tirantes, excluyentes alejadas de la sana convivencia y del respeto por las diferencias que de nada contribuyen a un verdadero proceso de construcción social.

En esta perspectiva, se asume el *fracaso escolar* como reflejo de un compendio de problemáticas que interactúan y se sitúan en espacios de relación educativa, social, familiar, emocional desencadenando en muchos casos en bajo rendimiento académico, violencia al interior del aula de clase, desmotivación entre otros, que finalmente desencadenan en procesos de deserción escolar que de una u otra forma, evidencian la incapacidad de los sistemas educativos, políticos, científicos, para dar una solución oportuna y construir un importante tejido social.

Ahondar sobre estas problemáticas permite aseverar que los cambios en la construcción social exigen instaurar una práctica educativa renovada reflexiva, crítica, democrática, que admita integrar las diferencias de los sujetos en su pluralidad y singularidad en una praxis desde la cual se formule el ideal de libertad y se permita visibilizar una escuela generadora y constructora de humanidad.

Esta reflexión nos lleva a formular la siguiente pregunta ¿Cuáles prácticas educativas se constituyen en una construcción social de espacio público desde docentes y estudiantes?

Tratar de dar respuesta a este interrogante abismal requiere de dar una mirada crítica de los procesos educativos y por consiguiente realizar un análisis complejo de la educación, la escuela, el maestro, su relación pedagógica y del verdadero objetivo de los procesos educacionales.

Este análisis amplio permitirá comprender lo complejo de la educación por lo tanto la reflexión transitara sobre cuatro ejes articuladores:

- La educación como construcción social
- El reconocimiento del otro, sujeto que demanda la valoración de sus talentos y se le considere parte activa dentro del proceso,
- La relación entre docente y estudiante y
- La influencia de las prácticas edu-

4 FOUCAULT M. (2001). Vigilar y castigar: Nacimiento de una Prisión. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Editores S.A.,



cativas en la construcción social de espacio público desde docentes y estudiantes, practicas q transforman los sujetos y establecen un sinnúmero que afectan de una u otra forma el ambiente escolar.

En consecuencia alrededor de estos cuatro ejes irán discurriendo las voces de los autores que ya han realizado un tránsito por estas temáticas, delos sujetos de la investigación y del investigador para finalmente llegar a una posición que reúne estas tres posturas.

La educación como construcción social

La educación aglutina una serie de procesos interculturales éticos - políticos desarrollados en un espacio educativo. Desde la escuela, a partir de una práctica inclusiva se vivencia la política, entendida como *“una posibilidad de relación entre hombres, en integración de posturas dialogadas, en sentido democrático para llegar a un acuerdo haciendo uso de su libertad”* (Arendt, 1997, p. 45).

En este sentido la política se basa de la pluralidad de los hombres” y en este concepto de pluralidad se sustenta la diversidad, de forma tal que unos y otros, sujetos en su mismidad confluyan en espacios comprensibles de otredad.

De allí que, sea indispensable reconocer el aula de clase como espacio político y diverso en donde los maestros deban reflexionar y tratar de encontrar nuevas posibilidades de convivencia en ambientes cada vez más cambiantes. En tal sentido se requiere una transformación en la visión general que se tiene sobre la política y su influencia en las relaciones inter- pares que lleve a comprender que la diversidad en la escuela debe entenderse como un lugar abierto, democrático, plural, de todos y para todos, constructora de paz que reconoce la singularidad y humanidad del sujeto.

En esta misma dinámica, preguntémonos que es ¿Qué es la diversidad? al respecto (Skliar, 2002, p. 114): citado por (Gómez, Guerrero, Buesaquillo, 2014, p. 8) dice:

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... 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

Ante esta posición la escuela trasciende y le da sentido a las relaciones con los pares, no solamente visibilizando su presencia si no también transformando sus diferencias en diferencias igualmente compartidas; Por lo tanto, la diversidad en la escuela es entendida como comprensión de la vida juntos a partir de la relaciones entre docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, que inter actúan en sus prácticas educativas inclusivas centradas en la reconstrucción de la vida social.

Ahora bien en el afán de incluir a todos en el ambiente educativo, se han presentado todo tipo de consideraciones de origen político, cultural, económico que dan al traste o desdibujan los reales alcances de las políticas de diversidad provocando en muchos casos un caos educativo.

Vemos como con el disfraz de políticas de inclusión y cobertura se han invertido recursos que no han sido oportunamente dispuestos para dicho fin, en otras ocasiones se alienta a las personas que pertenecen a diferentes grupos étnicos (indígenas, afro descendientes, raizales, entre otros) para que se motiven en llevar a sus hijos a la escuela, con el beneficio de tener algún tipo de beneficio, económico, educativo, material. En este sentido; retomando algunos de los aportes de las

entrevistas realizadas a integrantes de la comunidad educativa, se encuentra que, algunos expresan por ejemplo: *2si estudio a mi familia le pueden dar algunas ayudas, como familias en acción y además a nosotros en la escuela nos dan refrigerios, cuadernos y muchas cosas más... (Tm5)*; esta postura ratifica lo que anteriormente se planteaba, en torno a ver la asistencia a las instituciones educativas, desde una comprensión asistencialista que está llevando a nuestra sociedad a una desvalorización de la educación de la persona y de la sociedad en general. Así mismo, se evidencia en el planteamiento de un docente cuando expresa *“Yo veo ahora que hay cuadernos, uniforme, transporte, hay, restaurante toda clase de paternalismo gubernamental y no hay niños para estudiar, ellos no quieren y los que vienen lo hacen por esas prebendas y no motivados por aprender” (Tp7)*

Por otro lado, falta un mejor aprovechamiento de la tecnología y por el contrario muchos docentes y padres de familia lo asumen como un asunto que lo que genera es distorsión de la información y el aislamiento en los hogares, yendo en contravía de lo que otrora era fundamental en los hogares y las escuelas; la formación de los valores y tradiciones e identidad comunitarias; al respecto los actores que participaron en esta investigación expresan y comentan: *“Me pone tan triste los muchachos están esclavizados con el celular (...) La gente perdió el contacto visual el compartir” (Tp8) Cada vez el mundo es más complejo la ciencia va en aumento y no podemos desconocer que tenemos que estar a la par del desarrollo científico para prestar un buen servicio como uno quiere, pero es que los muchachos prestan más atención a los equipos tecnológicos que a los maestros, y eso lo que hace es distanciar el diálogo y las buenas relaciones. (Tm5).*

En esta perspectiva, como plantea Sánchez (2011), Se hace indispensable hacer un adecuado análisis de los usos y beneficios que se pueden sacar a la tecnología

en el aula y en los proceso formativos, en tanto si esa es una condición de la era actual, los maestros deben estar atentos a usarla de la mejor manera y reconocer que son también una estrategia para formar en valores”; en otras palabras, hoy más que nunca se requiere que, más que dar la espalda a la tecnología, el maestro se ubique en el contexto de la multimodalidad- el uso de múltiples lenguajes en el aula- para que desde esta posibilidad aporte a una verdadera formación integral de los estudiantes.

Pero no es en si la globalización y la tecnología las culpables de la exclusión, la información cultural, la individualización, la virtualización social, pues estos son solo medios, fines para llegar a... que aprovechados de manera adecuada pueden inclusive conducir a reducir las brechas entre los gobernantes y los gobernados, entre democracia y cohesión, entre diversidad y exclusión, entre libertad y justicia.

En este sentido el uso de la tecnología del internet y de otros medios de comunicación se encuentran claramente al servicio de los sujetos y de las posibilidades de lograr un mejoramiento en las estructuras culturales. Lograr un cambio positivo pasa por tener un cambio en las actitudes de los ciudadanos y en la voluntad con la cual se pretenda hacer valer de manera justa y equitativa los derechos, la libertad, la igualdad por eso (Bilbeny, N. 1999, p. 107) expresa “no se trata de sumergir o anular al individuo en un <<todo>> integrador, sino de hacer que pueda coexistir junto con otros individuos y llegar a interactuar con ellos” a partir del uso de bases democráticas que conlleven a lograr el convivir juntos en las diferencias. Ahora bien, también es claro que hay autores que consideran que los medios y las tecnologías virtuales constituyen nuevos y poderosos instrumentos de control social y dominación (Virilio, 1996; Jameson, 1995 y 1996.); lo cual si bien puede ser cierto en algunos casos, obliga a los maestros a tener cuidado en el uso de las nuevas tecnologías y sobre



todo a motivar la búsqueda de información en bases científicas y a dar un mejor uso a las redes sociales y otras formas de comunicación apoyadas en el internet. En esta lógica más que un obstáculo, debe verse como una gran posibilidad.

El reconocimiento de maestros y maestras como actores sociales

En el reconocimiento de sí mismo, nace el reconocimiento mutuo bajo la necesidad de reconocernos no solo como agentes transmisores de cultura desde la posibilidad de heredar las costumbres, lenguajes y sentires si no desde la reflexión intrínseca alrededor de nuestro campo de acción en la escuela. El estar en relación con otros, es la razón de la formación de sujetos al respecto (Ricoeur, 2006, p. 176) afirma “el campo de las prácticas sociales remite al lugar de honor al agente del cambio, el protagonista social, tanto en el plano colectivo como en el individual”.

Bajo este reconocimiento, los maestros y maestras se encuentran insertados en dos estados sociales, uno en el espacio social educativo para el que trabaja y desde el cual pretende catapultar a los estudiantes a la inserción comunitaria y otro el espacio social común en el que el rol de sujeto activo o pasivo entra en juego demostrando el grado de conciencia reflexiva.

En el primero los maestros formulan las acciones, las normas, desde las cuales se desarrollan conocimientos, se plantean teorías, se corrige y se disciplina, pensamiento que se ratifica cuando el docente comenta

*“uno prácticamente direcciona la vida en ellos yo les inculco que hay que trabajar hay que luchar” (Tp8)
“yo soy amiga de mis estudiantes, no sé si será bueno o malo los veo como unos hijos, los aconsejo, me involucro mucho en la vida de ellos,*

pues mi intención es aportar en la formación de sus valores y no solo en conocimiento” (Tp6.)

Por eso es muy fácil afirmar que la misión del maestro es tratar de integrar en un futuro próximo sus estudiantes a la sociedad para que se desenvuelvan como agentes laborales activos, potencialmente transformadores de la realidad,

En el segundo prima el estado de colocación de los maestros frente al rumbo social demostrado principalmente por la reflexión sobre la práctica, de tal forma que “el rol del maestro se transmuta” de un estado inconsciente, parsimonioso, desinteresado, a un estado crítico, integrador, identificador de subjetividades, potenciador de pensamientos epistémicos.

De tal forma que retomar la ruta perdida en el ambiente escolar, puede ser posible a partir del reconocimiento en sí mismos y por los otros, de los maestros y maestras como actores sociales. Para esto es preciso trascender en la recomposición de las prácticas educativas desde la escuela, es necesario centrarnos en la razón de ser de la educación, los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos con los cuales el devenir es en posibilidad de ser una realidad.

La educación como lucha o como campo de combate

Es oportuno afirmar que desde las escuelas los maestros aún siguen escuchando la disciplina escolar en la violencia y el poder que les da el estatus de este oficio en algunas comunidades, reconfigurando sucesos históricos de la educación que se amparaba en el lema la “letra con sangre entra y la labor con dolor”; lema que sentó las bases de hechos históricos en los que la barbarie era normal y los maestros tenía autorización para castigar; y lo peor es que desafortunadamente estas luchas se viven aún al interior de algunas aulas de clase. Esto se evidenció en algunas disertaciones, en las cuales, frente al tema de las relaciones que allí se viven, expresan lo

siguiente “A John Fredy, en cierta ocasión el profe lo dejo sin descanso, él se salió sin el permiso sin el consentimiento, este señor se soltó la correa y le metió por ahí cinco correazos pero fuertes, de ahí en adelante yo empecé con un rencor con ese señor y yo quería era como acabarlo no le prestaba atención a lo que él explicaba y todo el tiempo lo miraba como a un monstruo” (Tp1).

Se plantea así la práctica educativa como una lucha que puede tener varios puntos de vista, en este sentido, (Zuleta, 2010, p. 29) propone “el campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la Universidad; pero se trata de un debate de ideas y no un debate físico”; es decir, un asunto es pensar en debate sustentado en diálogo y posturas críticas y otro muy contrario es asumirlo en el sentido más agresivo que posibilita encuentros físicos de castigo.

Debemos reconocer entonces, que el aula es un escenario de lucha de ideas y posturas críticas, en el sentido de las oportunidades que tenemos los maestros y maestras de enfrentarnos a los problemas académicos y sociales de nuestra época y tomar conciencia de nuestro rol de agentes posibilitadores de transformación en las estructuras sociales a distintos niveles. La lucha también transita a través de los lenguajes que los maestros y maestras transmiten, de las enseñanzas, las instrucciones, los avances científicos, la historia y todo el postulado teórico que representa una escuela, pero que consiente e inconscientemente está ejerciendo un control, un dominio, un poder generalizado, quizás implantado históricamente en el valor “disciplinar” de la escuela que ha permanecido desde su nacimiento. Al respecto López y Alvarado (2012, p. 53), citando a Foucault (1991, p. 141), expresan que desde la escuela se pueden identificar dos campos de acción desde donde se consolidan y legitiman el poder:

la ciencia (la disciplina) y la cultura escolar. “Dentro de esta última se pueden agrupar prácticas como aquellas que discriminan, las normas impuestas, diferenciación de grupos etc.”

El sujeto como auto construcción, auto reconocimiento

Estos tiempos, marcados por la mecanización tecnológica, la subvaloración del trabajo y la transformación social se convierte para los actores educativos en un desafío epistemológico permanente de transformación personal y colectiva que permita una articulación entre el ser y el siendo.

Por tanto, nos vemos avocados a planear nuevas posturas educativas, curriculares que nos ayuden a tener posibilidades de re-conocimiento, interacción e interpretación de la realidad de los contextos individuales y colectivos de los sujetos, a partir sus experiencias y relatos sentados en la cotidianidad, como elemento discursivo para leer y comprender los procesos fenomenológicos en los cuales nos estamos desarrollando en nuestra época.

Por ende se implanta el sujeto ético político como autor de su propia construcción, reconociéndose así mismo, (auto) y a la formación como motor de su construcción, el alumno así piensa al respecto “El estudio yo nunca he pensado dejarlo,” (Te4) “Esos ámbitos determinados (o indeterminados, son justamente los espacios de construcción del sujeto. Ahora bien, si el sujeto construye, la implicación de este desafío es “cómo capacitarlo para que lo haga” (Zemelman, 2005, p. 121).

Reconocer que somos y hacemos parte de la sociedad, es el primer paso para relacionarnos con los problemas que nos son comunes a todos, es decir partir de la mirada global para pasar a una mirada de contexto, una mirada centrada en nuestras realidades, en nuestras angustias, en la violencia in-



trafamiliar, en la discriminación familiar, formas de relación de las subjetividades con los problemas, con las posibilidades, las esperanzas, los sentimientos y las acciones de los otros.

Es así como re - conocernos como actores educativos nos remite al estado de volvernos a conocer, en el sentido de un retorno sobre si, sobre nuestros tiempos, los aconteceres, las experiencias y las acciones que nos han hecho de algún modo expresar diferentes sentimientos (alegría, tristeza, miedo, rabia, poder, rencor) y que han sido el espejo en el cual los estudiantes se han mirado, asumiendo en su actuar posturas en reflejo, complacientes o en rechazo evidenciadas en conductas de violencia, intimidación, aislamiento, que acrecientan el fracaso no solo escolar si no social.

Reconocer que pensamos

“Pensamos por que existimos, existimos porque pensamos” es lo natural de los sujetos en su condición de homo sapiens, no podemos dejar pensar, ¿Qué tan útil sería dejar de pensar? Tal vez un estado de quietud mental momentánea y voluntaria apaciguaría el caos decadente de humanidad, o quizás serviría para tomar un nuevo impulso y producir pensamientos con más vehemencia, pensamientos humanamente más organizados y elaborados que nos permitan recapitular las escenas de crueldad cometidas a través de la historia y así poder desafiar los malos recuerdos con pensamientos de olvido.

Lo que se propone desde nuestras prácticas educativas comulga con la propuesta de (Zemelman, 2005, p. 120) en buscar la recuperación del sujeto como un sujeto erguido, es decir, un sujeto constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construible, que se puede potenciar desde el presente y que se debe y puede potenciar no solamente

desde el gran conocimiento acumulado” o sea pensar al sujeto y reconocerlo en tanto actor transformador de la sociedad.

Es necesario re/pensar lo que hacemos, pues las actividades que a diario realizamos son muy valiosas y pueden aportar algo muy significativo para la sociedad misma. Apostemos por pensar al sujeto “como un sujeto colectivo, como un sujeto intersubjetivo, sujeto aliado y vinculado, dialogado, conversado” (Guarín, 2004, p. 87) en su más íntima condición de humanidad en contraposición a las grandes maquinarias gubernamentales y tecnocráticas que se instauran en evitar que los sujetos piensen de manera compleja.

La reflexión como inserción práctica del pensamiento

El reflexionar sobre nuestras prácticas como herramienta de extracción subjetiva de realidades permite re-direccionar nuestro actuar frente a las formas como afrontamos los problemas en su concreción y desarrollo dinámico. Este pensar-reflexionar- actuar en lo que hacemos puede convertirse en un estado de conciencia dictado por la colocación y los intereses volitivos propios de los sujetos, de los maestros y maestras que integran la diversidad desde sus pensamientos, que enfrentan y que luchan a diario con las problemáticas educativas y sociales de sus estudiantes.

Lograr tener un cambio de pensamiento en los maestros y sus discípulos, se convierte en un desafío posible e indeterminado en la medida que estos como sujetos activos no pasivos, tomen postura sobre su actuar no solo como mecanismo de rescate y reconocimiento de si y de los otros sino también como oportunidades de realización personal y colectiva que deriven en transformaciones sociales.

Zemelman, Aylwin y Gómez (2006, p. 24) citando a Panza (1987, p. 8), al respecto manifiestan “Entonces se trata de convertir el proceso de formación en una

actividad que permita a sus protagonistas pensar, transformarse y transformar la realidad en un acto de creación permanente y no solo de transmitir, repetir y acumular conocimientos”.

Entonces hoy más que nunca se requiere pensar apasionadamente e acto de educar para rescatarnos del abismo insondable del olvido y la plausibilidad del estado de confort, en el cual solo cumplimos unos horarios y una función transmisionista y repetitiva, para llegar a un estado de posibilidades en el que la emergencia de posturas magmáticas sean potenciadoras de acciones que reflejen cambios sustanciales en las prácticas formadoras, en concordancia con lo que plantean (Zemelman, Aylwin, Gómez, 2006, p. 26) “permitir al sujeto desarrollar su voluntad de acción para transformar lo potencial en realidad posible”

La relación maestro estudiante: Una comprensión social desde la práctica educativa –práctica docente

Es evidente que todo proceso de transformación social se encuentra marcado por las relaciones entre los sujetos que interactúan y comparten un espacio, un tiempo, unos límites establecidos, unos intereses individuales y colectivos con los cuales poder afrontar las exigencias que el mismo hombre y el medio le ha exigido y le seguirá exigiendo, más aun en este tiempo mediado por la competencia tecnológica, por las crisis “crisis de la razón instrumental, de las ciencias, de los paradigmas, de la idea de progreso” (Herrera y Díaz, 2001, p. 283)

Trascender las fronteras del acto educativo es difícil, más aún cuando nos enfrentamos a realidades como la planteada por Dussel (1980, p. 64) cuando expresa “La institución productiva llamada escuela entrega al público la “mercancía” denominada educación: el que se la lleva puesta”

es el alumno. En este mismo sentido, Saldarriaga (2003, p. 260) trae a colación otras visiones acerca de la influencia que ejerce la escuela planteada por Martín Restrepo Mejía “El hombre será lo que sean sus maestros” el planteado por Agustín Nieto Caballero “la sociedad será lo que sean sus maestros” y la más reciente según este la planteada por Antanas Mockus “el ciudadano será lo que sean sus maestros”.

Estas posturas marcadas por épocas distintas en su pronunciación dejan evidenciar la coincidencia que tiene la escuela como fin en la “formación del ciudadano” que en últimas es el receptor de las concepciones educativas planteadas de generación en generación; en esta perspectiva, cobra entonces gran importancia la práctica docente en donde como dice Díaz y Gallegos (2002, p. 95), deben surgir las posibilidades de construcción del conocimiento de la realidad en su totalidad, desarrollando posturas críticas para la problematización y el descubrimiento, en el que, según Zemelman se permita “desarrollar un razonamiento constructor y no solo aplicador de teorías”.

El maestro se convierte en pieza clave en el engranaje educativo, media entre el conocimiento y los intereses del estudiante, entre el objeto de estudio y el sujeto en su condición de humanidad, de tal forma que activa o desactiva la voluntad de transformación de la realidad en un nuevo escenario; el maestro entonces en la voz de los sujetos de investigación es quien “*direcciona la vida en ellos yo les inculco que hay que trabajar hay que luchar*” (Tp8) “*yo soy amiga de mis estudiantes pero asumo mucho el rol de mama no sé si será bueno o malo no los veo como estudiantes si no como unos hijos, los aconsejo, me involucro mucho en la vida de ellos*” (Tp6)

De esta forma se expone el carácter, la personalidad y actitud del docente frente a problemas comunes demostrando en este caso que hace parte del problema, en algunos casos como víctima y en otros como victimario.



Las prácticas educativas y el sentido de la educación

En el deber ser de la educación el maestro se ha convertido en un repetidor de conocimientos que apoyado en currículos transmisivos se encarga de impartir desde las aulas aprendizajes que no causan mayor impresión en los estudiantes y que se repiten año por año produciendo el efecto de *una huella en la arena*, es decir que al más mínimo oleaje su rastro desaparece, de esta forma se enfrentan los contenidos y la memoria en una lucha que año tras año reta al maestro y al estudiante. Si bien esta es una concepción de varios autores, no se aleja de lo que el común de la gente piensa, *Para mí la educación se volvió en una trasmisión de conocimientos de que hacerlo, de cómo hacerlo, se nos olvidó enseñar los principios la ética para amador*". (Tm5)

Desde esta postura crítica se está cuestionando el sistema, que educa de manera competitiva para una futura vida laboral cada vez más paupérrima, produciendo de tal forma un individualismo generalizado alejando cada vez más al sujeto del sujeto, y acercándolo a la cosificación representada en ocasiones en aparatos tecnológicos, en producción industrial.

La verdadera educación debe tratar no solo de potenciar las capacidades individuales, sino también aportar por una formación centrada en la colectividad, la solidaridad y la bondad como principios y bases para una construcción social, alejada de la envidia y más cerca del servicio; en apoyo a este planteamiento se encuentran posturas en las cuales se rescata la necesidad de apostar por una fuerte formación en valores, tal como se lee a continuación, *"necesitamos enseñarles a esta juventud a pensar en desarrollar acciones tanto por el bien propio como por el bien del otro, (...) Hay una frase "el que no nace para servir no sirve para vivir (...) Me forme para servir a diferencia de lo que la academia me enseñó, o lo que yo creí*

que yo estudiaba para tener mejor calidad de vida ganarme la vida, pienso que más que eso es servir, esa es la esencia de la vida por que produce más gozo, partiendo de ese principio es que oriento mis clases, pensando en la formación de valores y en una postura altruista más que cientificista." (Tm5).

Se hace necesario replantear el sistema educativo que permita a los ciudadanos elegir cual puede ser el mejor para sus hijos, en este orden de ideas, es pertinente entonces poder escuchar las voces de los padres de familia responsables de sus hijos, que cada día ven con más preocupación el desorden social y educativo y que no avizoran soluciones oportunas que permitan enfrentarlo, posibilitando la apertura de propuesta que permitan solidificar posturas que consensuadas políticamente puedan generar caminos de luz frente al fracaso que se vive.

Ahondar sobre los anteriores aspectos y comprender las voces de los sujetos requiere entonces de un tránsito gnoseológico que marcha entre la fenomenología, la hermenéutica creando un círculo virtuoso donde se va a la tradición histórica y se vuelve sobre el presente mediante el uso de diferentes códigos lingüísticos, de metáforas desencadenantes de comprensión e interpretación y es aquí donde la autobiografía, entendida como el trabajo que una persona hace de sí misma, sobre sí misma, para sí misma y consigo misma, emerge como metódica que posibilita que la persona se narre a sí misma, y en un trabajo de soledad, recogimiento e introspección se mire haga el recorrido de su vida, sus orígenes, la educación que ha recibido, los valores que le han sido la formación que ha ido adquiriendo, los aprendizajes, las experiencias significativas su proyecto de vida. Y aflore así una serie de reflexiones en torno a su quehacer de docente, estudiante o padre de familia y asuma una postura crítica y reflexiva que, desde su propia experiencia le lleve a pensar en las mejores opciones para comprender al otro y aportar a la

consolidación y construcción de proyectos de vida en los otros – los estudiantes en particular y la comunidad educativa en general-.

Las autobiografías, develan las huellas vitales como esencia subjetiva personal que demarcan la conciencia y la fuerza creadora de nuestra existencia, de tal forma que pretender develar en otros las ideas fuerza, las huellas vitales, las categorías emergentes se convierte en un desafío al cual no se puede renunciar si se pretende por lo menos empoderar el sentir del ser particular, al fenómeno social del cual se hace parte.

Ahora bien, es claro que, desde la interpretación de los testimonios, los aportes y los diálogos de los actores de este proceso investigativo es posible dar cuenta del momento histórico por el cual han pasado, (maestros, estudiantes, padres de familia) posibilitando extraer las ideas fuerza, palabras clave, huellas vitales, que articuladas de manera estructural nos permitieron develar el sentido que da cuenta de la realidad educativa de nuestro tiempo. Demos, una mirada a cada una de ellas

Escuchando y comprendiendo las voces de los silentes

El Silogismo de los despadrados

La escuela se ha convertido en un orfanato de niños despadrados, donde la falta de la figura paterna se presenta como un fenómeno de grandes proporciones en variadas las circunstancias por los cuales el fantasma de la figura paterna ronda por los pasillos, por las aulas de clase, asombrando por su ausencia en reuniones escolares, pero sobre todo en el cuerpo y el pensamiento de los niños; este ausentismo de padre es producto, en algunos casos por el del conflicto armado que se vive y que día tras día deja más niños huérfanos que padres vivos). Estas circunstancias han delegado a otros la suplencia, y la responsabilidad de la figura

paterna; en este caso son los maestros y maestras los que asumen en muchos casos el rol del padre ausente.

La crisis social familiar y tecnológica

Nuestra época es quizás la herencia de un conflicto armado político, sin solución oportuna que por años nos ha menguado con su violencia, retorciendo en las entrañas del pueblo la angustia de tener que percibir por los sentidos, la crueldad y la barbarie representada en masacres, desapariciones forzadas, desplazamientos, lo que ha generado todo un cumulo de problemáticas sociales y que se ven reflejadas sobre todo en el sistema educativo, niños huérfanos, esposas viudas, madres sin hijos, evidenciando un caos generalizado de tal forma que no escapa ni el político, el médico, el abogado. Así se expresaba una estudiante frente a esta situación *“Una amiga me dijo a su papa lo mataron quede súper asustada (...) la verdad es que es un vacío muy grande (...) yo empecé muy mal lloraba, mantenía enferma, me pusieron sicólogo dos veces yo no dejaba dar clase era contadita las veces que yo no lloraba y que dejaba dar clase, mantenía pegándole a las compañeras sin motivo sin ellas hacerme nada mantenía pegándoles, dos veces intente quitarme la vida y estaba muy decidida.”* (Te 2).

Es así como a las aulas acuden niños y jóvenes con una historia personal y familiar difícil, que converge con la historia personal y familiar del maestro; es decir una mezcla intersubjetiva de sentimientos, de recuerdos que en ocasiones se polarizan, generando descargas de agresividad, de rabia, miedo, impulsividad, frustración, intimidación, provocando en muchos casos decisiones radicales como la deserción escolar, el bulling, el suicidio.

Toda esta crisis social política altera fuertemente la composición del núcleo familiar debilitado por una cadena de acciones que articuladas unas con otras han desestabilizado los lazos de amor, el vínculo afectivo entre padres e hijos, entre



esposo y esposa, instaurando en la conciencia de niños y jóvenes modelos mentales positivos y negativos producto de experiencias traumáticas y satisfactorias..

La educación como transmisión de conocimientos

La educación se ha convertido en transmisión de conocimientos, privilegiando a aquellos que con un coeficiente intelectual más alto logran escalar mejores niveles de comprensión, de apoyo por parte de los maestros, relegando a aquellos que presentan un proceso de aprendizaje más lento, a un segundo plano, donde la repitencia, el refuerzo, las recuperaciones se convierten en la mejor solución para poder avanzar.

Por lo tanto la escuela se ha convertido en un centro de acopio del conocimiento donde se almacenan los contenidos teóricos, científicos, para que más tarde acudan los que necesitan llenar sus mentes, sus cuerpos y luego poder transformarlo en producción mercantil creando un desajuste entre ciencia y sujeto, contenido teórico y contenido gnoseológico, producción instrumental y construcción de sujetos con condición de servicio.

Las escuelas parking

La sociedad de consumo ha afectado de manera estructural las familias que han encontrado en las políticas como: familias en acción, restaurante escolar, madres gestantes, guarderías comunitarias, entre otras, la oportunidad de recibir recursos sin el más mínimo esfuerzo, llevándolos a una sociedad pasiva, subyugada, con mentalidad de pobres y falta de iniciativa para sostenerse por sí misma. Las instituciones educativas son valoradas más por el cuidado que hacen de los niños que por el tipo de educación que ofrecen, esta es una voz de un docente que al respecto dice *"El sistema de las guarderías y el preescolar hay mamás que los necesitan, hay mamás que dicen que no saben qué hacer con los niños."*

El ying yang del maestro

En medio de la crisis social y educativa emerge la imagen del maestro como un salvavidas. Imagen que en muchas ocasiones ha sido distorsionada, desvalorizada o mal entendida y aparecen sobre la palestra educativa varias concepciones de maestro.

El maestro huella

Aquel que deja una estela imborrable en nuestras conciencias y subjetividades, que siempre evocan los recuerdos más agradables y satisfactorios o amargos y desgarradores

Comprender la dimensión del maestro huella pasa por retomar estas palabras *Soy maestra feliz estoy realizada, disfruto de mi profesión* (Tp6) *"Soy docente amo la profesión me encanta trabajar con los niños"* (Tp7) y alejar de esta concepción aquel que no deja si no malos recuerdos. El maestro huella es ese ser que se entrega en cuerpo y alma por los estudiantes, que lucha día a día desde sus comunidades, por encontrarle a cada uno la esencia de su existencia, la potencialidad con la cual pueda enfrentar los problemas de la realidad y poder darle solución, arrebatando de las garras de la violencia, de las drogas, de los grupos armados a todos aquellos niños y jóvenes que se merecen la oportunidad de vivir en mundo distinto, el de la justicia social con equidad.

El trasfondo del maestro huella

Muchos de los análisis educativos se hacen pensando en la constitución de los problemas educativos y sociales por los que pasan los estudiantes en su transcurrir en las escuelas y colegios, (la desertión, el bullying, el déficit de atención); pero poco importa para las instituciones y para el estado, para la gente del común, la situación que han vivido, viven y vivirán los maestros, se ha perdido la conciencia de que el maestro tiene una historia importante que contar historias como estas

yo estudiaba en un colegio de monjas, siempre quise ser maestra y la monja por estar embarazada me dejó habilitando (...) Fue muy duro ese embarazo, En la normal como era de monjas no me recibieron (Tp5). Experiencias que dan cuenta de los procesos de transformación que ha sufrido la humanidad; en ese sentido el rescate de la voz del maestro se convierte en pieza clave para salvar del olvido las costumbres, la cultura, la historia.

Los testimonios muestran que sus vidas han estado marcados por las dificultades, por situaciones difíciles que han tenido que resolver para poder llegar al lugar en que se encuentran y que de alguna manera podrán marcar también la vida de sus estudiantes.

El roll del maestro huella

Es indudable la gran influencia del maestro en la vida personal y social de las comunidades, en los estudiantes con los que comparte diariamente; en ocasiones se convierte en la imagen protectora de la madre o padre del que carecen, en el amigo el confidente, en el consejero, creando vínculos afectivos fuertes que perduran en el tiempo.

El maestro huella es aquel que lucha diariamente por encontrar las virtudes, las potencialidades en sus estudiantes, las cuales les puedan servir para desempeñarse en la vida social, sufre, ríe y llora con los triunfos y sus derrotas, asume su labor con amor y alegría reconoce de ella su vocación, inculca los valores, la ética, el respeto, demuestran sus capacidades, tienen claros sus ideales, luchan por lograr las metas, los objetivos que se proponen, de manera individual y colectiva, son críticos reflexivos.

Ser un maestro huella, no es fácil, requiere personas decididas a querer serlo, individuos con voluntad y deseo de transformar la realidad en un magnifico significativo.

Llegar a convertirse en maestro huella requiere de un proceso de transformación

personal, centrada en el reconocimiento de su estado de colocación frente a los problemas de época y la articulación de esta a nuevos escenarios posibles, de disciplina fundada en acuerdos compartidos que den cuenta de la responsabilidad y el compromiso con que se asumen los retos escolares de tal forma que estos retos permitan establecer una cultura democrática basada en la igualdad y la participación.

En consecuencia el maestro debe replantear su posición frente al sistema educativo, frente a los currículos parametrales, frente a los manuales de convivencia autoritarios centrados en normas ausentes del consenso y dejar de ser un *maestro títere*; presa fácil del mercado del consumo debido a su endeble carácter, su estado de confort que le permite huir de las responsabilidades y sentirse más víctima que victimario, y convertirse en el verdadero maestro aquel que ha asumido su rol por vocación y que grita a toda su comunidad ser maestra *"Lo traía en los genes, ser maestra ese era mi sueño, lo disfruto, tengo vocación a mí me gusta, fui privilegiada que quería estudiar y que quería ser una buena mamá y una buena maestra y Dios me ha permitido hacerlo. (Tp6).*

El maestro por vocación

Un maestro que hace lo que le gusta, lo refleja en sus estudiantes, se nota el amor y la alegría con que asume su labor, ve los problemas como oportunidades para crecer y no como problemas difíciles de superar, se convierte en un apoyo, en un ejemplo para todos, disfruta lo que hace considerándolo no como un trabajo si no como una forma de construcción personal y social, reconoce que el servicio es la esencia de la vida, que la plata no lo es todo, que el tiempo es un tesoro que se escapa entre las manos y que jamás regresa.

Un maestro con vocación de servicio, comprometido con la educación se pro-



yecta en un tiempo y un espacio no solo en crecimiento económico personal sino en el fortalecimiento de actitudes y valores en sus estudiantes que conlleven a potenciar sus habilidades.

A manera de conclusiones

El arquetipo del maestro/a una estructura del sujeto, para trascender el fracaso social

Del olvido de lo autóctono al reconocimiento colectivo de los maestros y estudiantes. Grandes problemáticas envuelven la escuela y la sociedad en la actualidad; en primer lugar los valores donados por nuestros abuelos y padres que han cimentado las familias colombianas por décadas, se han ido olvidado paulatinamente generando en la actualidad un caos que se evidencia fuertemente en el grado de intolerancia e irrespeto por la vida, por la voz del otro, lo que repercute en violencia y destrucción. Se ha olvidado que la familia es el primer vínculo afectivo que tienen los niños y que desde ésta se enraizan las costumbres y valores con los cuales enfrentaran las circunstancias del futuro, de tal forma que se convierte en un reto social político, el poder trascender el desarraigo familiar que se vive.

En segundo lugar, la escuela ha dado mayor prelación en materia educativa a la transmisión de conocimientos, sentados en contenidos teóricos que posibilitan el dominio de conceptos, generación de estados más técnicos/propositivos para el trabajo, para la ciencia, olvidando al sujeto, relegándolo a un segundo plano y convirtiendo a la escuela en un centro para disecar sentimientos, para reducir las emociones y ampliar las acciones que den cuenta de manera más tangible de estándares de producción.

Y lo más grave se ha perdido el valor social y representativo que ha tenido el maestro; en el pasado era considerado como un actor respetado y valorado dentro del proceso educativo, se exaltaba su

aporte en la formación de personas integras entregadas al servicio comunitario. Hoy se ha transformado y se ve al maestro como el factor directo y responsable del descalabro escolar y por ende del desajuste social lo que deja muy mal parada la profesión docente, en donde se adjudica la baja calidad de la educación según los resultados de pruebas internacionales (PISA).

Poder lograr un cambio educativo y social pasa inicialmente por reconocerle al maestro su lugar privilegiado en la sociedad y por re establecer en las mentes de nuestros estudiantes la importancia de los legados dejados por nuestros antepasados, insistiendo en importancia de reconocer nuestra historia, no en vano Paulo Freire decía, que cada individuo llevaba consigo su camisa mojada e impregnada de historia. Es saber que lo autóctono es el escenario germinador de sujetos altamente comprometidos con su cultura y su idiosincrasia instaurando en las conciencias el valor del sentido de pertenencia por lo propio, pero dejando la puerta abierta al asombro de expresiones que distan de la nuestra pero posibles de ser contrastadas de manera crítica.

En tal sentido poder abordar el acto educativo desde los contextos permite incluir a cada uno de los actores (estudiantes, padres de familia, comunidad) posibilitando reconocer y comprender las particularidades de los sujetos para que en su estado de diversidad natural se conviertan en nuevas formas de progreso educativo, es decir que cada estudiante desde sus necesidades educativas y potencialidades pueda coadyuvar a enriquecer colectivamente la formación y el crecimiento personal desde sus comunidades.

De esta forma el cambio requiere de posturas críticas de los maestros frente a la realidad de los contextos donde se desenvuelven, movilizandolos en los estudiantes pensamientos reflexivos que den cuenta de su realidad local con ampliación de mi-

rada a otros espacios los cuales también requieren ser tenidos en la cuenta como proyección global del conocimiento en esta era tecnológica.

Entonces el luchar desde lo autóctono, desde los contextos se convierte en pieza clave para lograr enfrentar los estados de exclusión social que estamos viviendo a tal punto de convertir la escuelas y colegios en centros polémicos complejos bajo la idea de que cada actor encuentra en sus circunstancias de vida la opción de ser fuente potencial para alcanzar las visiones de futuro, por lo tanto las problemáticas que se viven en las escuelas, en los hogares en el diario acontecer fundamentan y enriquecen las posibilidades de ser aprovechados como campos de observación crítica desde donde se puede abordar no solo el conocimiento y la ciencia sino el sujeto en su máxima expresión resolutive.

Reconfiguración del roll del maestro en la práctica educativa, en ética, estética, política, desde el sujeto diverso

Pensar al maestro en todas sus dimensiones (éticas, estéticas, políticas) requiere abrirse al campo de las interpretaciones, de las realidades por las cuales ha pasado en el transcurso de su formación pedagógica, que lo han hecho merecedor de ser un trabajador de la cultura y de la formación de sujetos que sienten, piensan, interactúan,

Es por esto que el maestro reclama un espacio que le permita colocarse frente a la realidad personal, educativa, social y política. Lo que se convierte en el reto más grande que se puede abordar desde las universidades, desde las maestrías y sus proyectos de investigación a través de una formación docente que corre en doble vía; parte de un sujeto particular individual y retorna en un sujeto particular colectivo que reclama su esencia y su voz como actor primordial de los procesos formativos y que se convierte en ejemplo de liderazgo para la sociedad, para las

comunidades donde labora, propiciando ambientes cada vez más favorables que trascienden en los estudiantes.

Entonces aminorar el fracaso escolar pasa por reconocer al docente su ardua labor que se traduce en alta autoestima, disposición frente a las prácticas, recepción crítica de las tareas, mayor compromiso social, mejores relaciones personales. Se trata de devolver la importancia y renombre a la profesión de ser maestro para que este enfrente con alegría, amor y moral las luchas que se libran en la escuela.

Sin duda esto solo se logra dejando huellas positivas e imborrables en los pensamientos, en los cuerpos, de aquellos con los que se ha compartido. Pasa por desnudar en humildad los conocimientos adquiridos con el tiempo evidenciando que *maestro no es aquel que enseña si no aquel que aprende del otro a enseñar*, que es un sujeto dispuesto al servicio, a la entrega de la formación de personas con un sentido crítico de humanidad, que permita descentrarse de aquellas lógicas parametrales que promueven el estatus quo.

Requiere entonces el maestro ampliar la agudeza de sus sentidos y colocarlos al servicio educativo, de tal forma que pueda asumir una postura en presencia y no en ausencia del fracaso social, de la exclusión social, es decir que necesita reconocerse no como víctima pero tampoco como victimario del caos social, simplemente como un actor más de la obra teatral educativa, de la cual debe luchar por ser el actor protagónico hacia el cambio y no el actor convertido en títere, en marioneta al servicio de las esferas políticas, educativas y tecnológicas dominantes.

Un maestro con una visión amplia, una cosmovisión de realidad que permita identificar cuáles son aquellos puntos nodales convergentes y divergentes que requieren ser desarrollados desde la práctica educativa, desde las practicas pedagógicas, con los estudiantes y padres de familia.



Para finalizar, el maestro debe luchar desde las escuelas por rescatar al sujeto pedagógico del insondable olvido, de romper las cadenas que lo atan a la injusticia, al maltrato, a la pobreza de espíritu, de tal forma que ser propositivos se convierte en acción y la acción se traduce en voluntad de cambio en transformación lo que augura un buen comienzo, (Rescate del sujeto).

Degustar de su labor como maestro pasa por definir el querer ser, en el sentido de actuar acorde con los sentimientos y los intereses que se tengan, pasa por encontrar en la vocación de servicio el pilar fundamental para transformar lo establecido, posibilitando encontrar en los estudiantes actitudes, valores, potencialidades que puedan ser posibles de ser convertidas en otras realidades constituyentes que en el pasado eran tan solo una utopía. (Voluntad del maestro)

El sentir, el pensar, que el espacio entre la práctica educativa y la construcción social convierte al maestro huella, en un actor protagónico frente al cambio del fracaso escolar en inclusión social. (Condición de humanidad).

Necesitamos maestros capaces de afrontar de manera crítica y reflexiva la diversidad de (conflictos, pensamientos, capacidades) que se presentan en el ambiente educativo, generando soluciones consensuadas, respetando en cada actor las diferencias. En otras palabras es necesario que maestro y estudiante se quiten las máscaras y entren en un juego donde el límite se centra en la confianza, es decir que al desnudar los rostros ambos se puedan mirar fijamente a los ojos sin temor a desviar la mirada y sentir que no hay un dominio del uno sobre el otro, lo que implica dar el paso a un proceso formativo centrado en el diálogo, la argumentación y la capacidad de tomar decisiones que permitan enfrentar la lucha educativa de manera compartida no solo en la vía antigua de dar y recibir.

Entonces pasan ambos por abrir los brazos a la alegría y a la tristeza, al olvido

y al recuerdo, al amor y al desamor, a la exclusión y a la inclusión, a la mismidad y a la otredad al fracaso y a la esperanza, a la ciencia y al sujeto, luego se cierran en el más fuerte abrazo de amor.

Quizás sea muy romántico pero este es el ideal de la escuela, la utopía de entregarse en el más fuerte abrazo de fraternidad, demostrando que ambos luchan frente al fracaso, que dependen el uno del otro para subsistir.

Del soliloquio del yo puedo, al coleloquio del podemos en sentido de esperanza

Transformar la realidad abrumadora convertida en fracaso social, en un magnifico escenario vital es posible si aunamos esfuerzos, si halamos todos juntos, (padres de familia, estudiantes maestros, instituciones, gobierno) la cuerda que nos salva del abismo y nos pone en tierra firme, para poder enfrentar con convicción el gran monstruo de la exclusión social.

El poder sembrar caminos de *libertad* en el cuerpo, en la conciencia y la inconciencia de los estudiantes desde la práctica educativa *requiere que los maestros se asombren del asombro* y lo instituyan como una *práctica de la esperanza*, ante lo desconocido, lo porvenir, pero sobre todo ante los sueños posibles, de ahí que el soñar desde la esperanza se proyecte en utopía de un nuevo futuro, aquel que es viable en la medida que se logre despejar la vanidad del individualismo, del soliloquio del yo puedo.

De tal forma que encontrarse consigo mismo, implica el encontrarse con los otros, en un juego de tire y afloje, donación vs recepción, en donde ambos receptor y emisor, se distan y se encuentran a través del lenguaje, donde fluyen códigos y símbolos con los cuales se logra el entendimiento, entonces maestro y estudiante se deben reencontrar en un dialogo compartido en el cual su máximo objetivo es lograr un buen consenso.

De este modo la esperanza educativa no se centra en soledad, no se centra en el maestro, en el estudiante en el padre de familia, al contrario se reafirma en coleloquios que denotan la unión por una causa; trascender de manera directa en el rescate del sujeto de las garras del demonio de la exclusión social, entonces retornar sobre una causa compartida denota extraer la sensibilidad frente al problema.

De ahí que la primera postura que el maestro debe tener, es de apertura al dialogo, a la escucha de la voces que dan cuenta de la realidad, constituyendo en visiones que volitivamente interiorizadas se transformen en acciones que amplíen las posibilidades de desestructuración del problema compartido, todo un cambio sustancial en la actitud del maestro que lo lleva a confrontarse entre lo que es y lo que debe hacer.

Bibliografía

Fuentes

- Arendt, Hannah (1997). *¿Qué es la política?* Madrid: Paidós Iberica.
- Bilbeny, Norbert (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel ediciones.
- Díaz, María y Gallegos, Rodrigo. (2002) *Formación y práctica docente en el medio rural. México. Editorial Plaza y Valdés ISBN: 968-856-469-9*.
- Dussel, Enrique (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Nueva América.
- Foucault, Michelle. (2001). *Vigilar y castigar: Nacimiento de una Prisión*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Editores S.A.
- Gómez, Eliana, Guerrero, Gema y Bue-saquillo, Marleni. (2014). *Prácticas Pedagógicas y Diversidad*. Artículo de Investigación, Disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/210/109_Gomez_Ordoñez_Eliana_2013.pdf?sequence=1. Recuperado el 23 de marzo de 2015.
- Guarín , Germán (2004). *Maestros y maestras en clave de diversidad*. Manizales: U. Manizales.
- Herrera, Martha y Díaz, Carlos (2001). *Bibliotecas y Lectores en el siglo XX Colombiano: La biblioteca Aldeana Colombiana*. en Revista Edusación y Pedagogía. N° 29 y 30. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jameson, Frederic. (1995): 'El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.' Barcelona: Paidós
- Jameson, Fredric (1996). 'Teoría de la postmodernidad'. Madrid: Ed. Trotta.
- López, Ligia y Alvarado, Sara (2011). *Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana*. en revista Plumilla Educativa. N° 9, junio. Manizales: Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Moreno, Lucia; Vargas, Luz y Conde Olga (2012). *Lenguajes del poder. ¿Qué tipo de sujeto se esta formando para la sociedad desde el aula de clase*. En Revista Plumilla Educativa N° 9, junio. Manizales: Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Ricoeur, Paul (2006). *Tres caminos para el reconocimiento*. Mexico.
- Sánchez, Nivia (2011). *Ciencia, Tecnología, Sociedad y la formación de valores morales en los estudiantes de la carrera de estomatología*. En Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol 3, N° 24. España: Universidad de Malaga.
- Saldarriaga , Oscar (2003). *Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Defin.
- Virilio, Paul (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires, Ed. Manantial
- Zemelman , Hugo; Aylwin, Pilar & Gómez, Marcela (2006). *La labor del maestro formar y formarse*. México: Pax.
- Zemelman, Hugo (2005). *uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Mexico: Instituto Politécnico Nacional.



Referencias

- Arendt, Hannah (2009). *La condición Humana*. Madrid: Paidós.
- Camargo, Rafael y Pinzón, Pío (1996) *Ética y Educación*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Campoya, Jesús. (2005). *Análisis del discurso y la práctica docente ante el ANMED*. Chihuahua México. Centro Chihuahuense de estudios de posgrados.
- Faciolince, Hector Abad (2012). *El olvido que seremos*. Bogotá: Planeta.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogía de la Esperanza*. Mexico: Siglo 21.
- Freud, Sigmund (s.f.). *El malestar en la cultura, texto de dominio público en Argentina*. ley 11723. Obtenido de www.infotematica.com.ar
- Geertz, Clifford (1996). *los usos de la diversidad*. España: Paidós.
- Heidegger, Martin (2008). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de cultura económica.
- Hernández, Roberto (1991) Metodología de la Investigación. ISBN 968-422-931-3 McGRAW - Hill Interamericana de México, S.A. de C.V.
- Melich, Joan-Carles (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Melich, Joan-Carles (2012). *La subjetividad*. Barcelona: Herder.
- Mockus, Antanas; Hernández, Carlos Augusto; Granes, Jose; Charun, Jorge & Castro, María Clemencia (1995). *las fronteras de la escuela*. Bogotá.
- Morin, Edgar. (1999). *Educación en la Era planetaria*. Barcelona: Gedinsa.
- Noguera, Carlos (2012). *El gobierno pedagógico del arte de educar a las tradiciones pedagógicas, siglo del hombre*. Bogotá: Editores Bogotá.
- Perafán, Gerardo. (2000). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, año XXIII, no 79, Agosto/2002. Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Serrano, Gonzalo (2006). *Filosofía II*. Bogotá: Santillana.
- Zuleta, Estanislao (2010). *Educación y democracia, un campo de combate*. Omegalfa, biblioteca virtual.

Miradas de los estudiantes frente a la diversidad social: Apuestas a la consolidación de una escuela que se despoje de estratos¹

SANDRA LUCÍA GÓMEZ CAJAS², JIMMY OSWALDO MUÑOZ GAVIRIA³,
MARTHA LUCÍA RENGIFO CORTÉS⁴, PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA⁵
Obs⁶

Resumen

Este artículo sintetiza los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender los significados y sentidos que han construido los estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas Nuestra Señora del Carmen y Julumito de la ciudad de Popayán, acerca de la diversidad social, con el propósito de visibilizar sus voces y avanzar en la consolidación de una educación inclusiva. Este proyecto se enmarca dentro de un estudio 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 Manizales⁷. El desarrollo de este trabajo, se centró en una metodología cualitativa de corte etnográfico, en el cual los educandos fueron activos partícipes para generar información, cumpliendo el rol de co-investigadores. En este

1 Recibido: 09 de agosto de 2015. Aceptado: 11 de noviembre de 2015.

2 Sandra Lucía Gómez Cajas, Magister en Educación desde la diversidad; Licenciada en Educación con especialidad en Matemáticas de la Universidad del Cauca. Especialista en Educación Matemática de la Universidad del Cauca. Docente de matemáticas de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen (Popayán). Correo electrónico: sandralucia06@hotmail.com

3 Jimmy Oswaldo Muñoz Gaviria. Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Educación con especialidad en Matemáticas de la Universidad del Cauca. Especialista en Educación Matemática de la Universidad del Cauca. Docente de matemáticas de la Institución Educativa Julumito (Popayán). Correo electrónico: jimms555@hotmail.com

4 Martha Lucía Rengifo Cortés. Magister en Educación desde la diversidad; Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia. Psicóloga de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen (Popayán). Correo electrónico: marluren@hotmail.com

5 Paula Andrea Restrepo García. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; Magister en Educación y Desarrollo Humano Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad. 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. Correo electrónico: prestrepo@umanizales.edu.co

6 El presente artículo se deriva de la investigación *La diversidad social desde la mirada de los estudiantes de noveno (9º) grado en las Instituciones Educativas Nuestra Señora del Carmen y Julumito de la ciudad de Popayán (Cauca)*

7 Investigadoras principales: Paula Andrea Restrepo García, Claudia Esperanza Cardona López y Claudia Cárdenas Zuluaga. Docentes-Investigadoras de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad.



proceso de búsqueda, registro e interpretación de sus voces y las de sus compañeros fueron usadas técnicas como: entrevista, observación, carta asociativa. Los resultados obtenidos permitieron establecer dos categorías emergentes: Múltiples ámbitos de significación de la diversidad y Significados y sentidos de la diversidad social. En cuanto a la primera, se asocia la palabra diversidad con sinónimos como variedad, biodiversidad, ser único, ser diferente. Frente a la segunda, se establecen relaciones con aspectos como clase social y desigualdad, cultura, contextos familiares y diferentes modos de actuar. Después de un proceso de análisis y discusión de estos resultados, se concluye que los educandos asocian el concepto de Diversidad Social con construcciones que se derivan de sus experiencias vitales en el contexto de lo escolar, lo familiar y lo social y que la relacionan con mayor frecuencia al nivel socioeconómico o clase social donde se desarrolla cada individuo de acuerdo a la capacidad económica que posee.

Palabras claves: diversidad, diversidad social, sentidos y significados, ser diferente, clase social, desigualdad, cultura.

Abstract

Student perspectives on social diversity: a school without social classes

This paper summarizes the results of a research aimed at understanding the meanings and feelings that the students have built of educational institutions Nuestra Señora del Carmen and Julumito of Popayan city, about social diversity, in order to make visible their voices and build a truly inclusive education. This project is part of the larger project "Senses and meanings of diversity: prospects for an inclusive education in the Andean, Amazonian and Pacific region of Colombia from the voices of children and young people" linked to the Group of Research Education and Pedagogy: Knowledge, Imaginary and Intersubjectivities, in the line of Research in Human Development, Faculty of Social Sciences and Human of the University of Manizales. The development of this work, focused on a qualitative ethnographic methodology, in which the students were active participants to generate information, fulfilling the role of co-researchers. In this search process, recording and interpretation of their voices and those of his companions were used techniques such as interview, associative letter, photographic record, diary, plenary, among others. The results obtained from the use of these techniques allowed to establish the following emerging categories: Multiple areas of significance of diversity and Meanings and senses of social diversity. As for the first word as synonyms variety diversity, biodiversity, being unique, associated differ. Opposite the second aspect as relations with social class and inequality, culture, family backgrounds and different modes of action are established. After a process of analysis and discussion of these results, we conclude that students associate the concept of Social Diversity constructions derived from their life experiences in the context of the school, the familiar and the related social and more frequently socioeconomic status or social class where each individual according to the economic capacity it has developed.

Keywords: diversity, social diversity, concepts and meanings, to be different, social class, inequality, culture.

Presentación

El artículo presenta los hallazgos de la investigación denominada *La diversidad social desde la mirada de los estudiantes de noveno (9º) grado en las Instituciones Educativas Nuestra Señora del Carmen y Julumito de la ciudad de Popayán (Cauca)*. Este estudio, es un aporte a la producción de conocimiento sobre el concepto de diversidad social, analizada desde los aspectos teórico, metodológico y contextual, que pretende visibilizar las voces de los y las estudiantes, identificando y comprendiendo los sentidos y signifi que emergen desde sus narraciones y vivencias en el ámbito escolar. La investigación se realizó entre los años 2012 y 2014, bajo la dirección de Paula Andrea Restrepo García, docente investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad. 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

Si bien es evidente la proliferación de discursos acerca de la diferencia y la diversidad en el contexto social y específico en el educativo, como una condición de todos y todas, en nuestras instituciones se mantiene fija una visión de diversidad como anomalía, desventaja o alteración.

Esta idea de diversidad como déficit o vulnerabilidad tiene un fuerte sesgo adulto-céntrico, es decir, está fuertemente arraigada en las nociones de docentes y directivos, razón por la cual, esta investigación posiciona la necesidad de visibilizar las voces de los y las estudiantes sobre el sentido y significado que le otor-

gan a la diversidad, y específicamente a la diversidad social, tratando de reconocer si también sus construcciones semánticas de la diversidad están transversalizadas por una noción diferencialista y poco reconocedora de la diversidad como valor o por el contrario, si en los discursos de los y las estudiantes podemos encontrar una oportunidad de transformación de las prácticas y la cultura en los contextos educativos, que nos permitan sentar las bases para sociedades cada vez más incluyentes.

Si bien muchos autores no establecen diferencia entre sentido y significado, en esta investigación ambos conceptos se asumen de forma diferencial retomando una perspectiva socio-histórica-cultural. De esta manera, Serrano (2000, p. 46) expresa que:

El sentido alude al sinnúmero de connotaciones que una palabra posee para el individuo, de acuerdo con su repertorio de experiencias, esto hace al sentido inestable, dinámico y cambiante. En cambio, el significado representa su zona más estable, pues alude a su uso convencional.

El interés de analizar los sentidos y signifi en las Instituciones Educativas Nuestra Señora del Carmen y Julumito, obedece a que en ellas existen poblaciones que varían por aspectos sociales y culturales, en aspectos relacionados con la conformación familiar, la condición socioeconómica o la procedencia y estas características se constituyen en ocasiones en factores infl en sus formas de relación. Según García (2004, p.498) “Las personas son distintas unas de otras, sea en su entorno social (diversidad social) o sea en relación con otros entornos sociales y culturales (diversidad cultural)”.

La Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, está ubicada en la zona urbana de la ciudad de Popayán y cuenta con alrededor de 1400 estudiantes en su mayoría pertenecientes a un



estrato socioeconómico nivel tres; por su parte, la Institución Educativa Julumito está ubicada en la zona rural de la misma ciudad y cuenta con unos 500 estudiantes en donde predominan familias procedentes de estrato socioeconómico nivel uno que adicionalmente, en muchos casos, se encuentran en situación de desplazamiento, son de procedencia indígena y están dedicadas a actividades agrícolas. Estas diferencias a nivel socioeconómico entre los y las jóvenes, promueven en ocasiones prácticas de exclusión justificadas por ellos mismos desde la forma de vestir, el acceso a la tecnología, el desempeño académico, los estilos de vida entre otros.

Al ser estas comunidades educativas el lugar de nuestro trabajo diario, estas posibilitan la interacción permanente y facilitan el desarrollo de un proyecto a profundidad, que permita el conocimiento desde adentro.

Objetivo

Comprender los significados y sentidos que han construido los estudiantes de los grados novenos de las Instituciones Educativas Nuestra Señora del Carmen y Julumito de la ciudad de Popayán acerca de la diversidad social en el contexto educativo.

Antecedentes

En las investigaciones revisadas relacionadas con el campo de estudio de la diversidad pueden evidenciarse acercamientos desde lo cultural, lo social, las capacidades, el género, las familias, lo generacional, entre otras.

Nuestra investigación se centra específicamente en la diversidad social en la escuela. Al respecto, hemos encontrado un gran número de estudios que centran su atención en diversidad cultural mientras otros se refieren sin distinción a lo cultural y lo social, haciendo énfasis desde lo social en aspectos relacionados con la desigualdad, especialmente con relación a aspectos de índole económico.

Aquellas que hablan de la diversidad social se interesan especialmente por la diferencia de los sujetos en cuanto a las características de procedencia, situación, conducta, posibilidades, entre otras, analizando factores como la edad, 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, entre otros (García, 2004).

Otra tendencia está direccionada desde el enfoque estadístico, desde la cual se analiza la diversidad social, tomando como elementos la desviación, la desigualdad y la polarización (Escobar, 1998.).

De igual manera, investigadores como Pérez (2011, p.5) recurren a una noción de diversidad por parte de los sujetos, reflejada en las diferencias producto de la brecha social, caracterizada en los siguientes términos: 1. En términos de la distancia social existente, es decir, sustenta que por el origen y las trayectorias el sujeto se sabe diferente a los demás. 2. En términos de las condiciones materiales y de vida desde las cuales el sujeto sabe que tiene algo más y está mejor que los sujetos con los que interactúa. 3. En términos de la distancia y la brecha cultural existente a partir de las cuales los sujetos saben que son más, producto de la formación escolar y académica.

Adicionalmente, se encuentran algunas investigaciones que analizan la forma cómo las percepciones, opiniones o formas de pensamiento de los docentes pueden influir positiva o negativamente sobre las desigualdades en los estudiantes (Pérez, 2000). Asimismo, se presentan estudios relacionados con los prejuicios o valoraciones que el docente hace frente a sus estudiantes y la necesidad de que éste indague más a fondo sobre la realidad social que viven sus estudiantes (Blanco, 2011).

Según la revisión de investigaciones, se puede observar que la mayoría de los estudios intentan determinar qué es diversidad en la escuela, ya sea desde

la perspectiva de los docentes o de las instituciones en general (Medrano, 2001; Tovias, 2002; Contín, 2006; Bereményi, 2007; Elgarte, Borel, Fabrizi y Negrete, 2009). En su mayoría, las investigaciones sólo tienen en cuenta las voces de los directivos docentes, entes gubernamentales, padres de familia, entre otros, ignorando las expresiones de los y las estudiantes para comprender cuál es el sentido y significado que ellos le asignan a la diversidad en la escuela.

Descripción teórica

Los sentidos y los significados: aproximaciones comprensivas desde una perspectiva constructivista

En la literatura se encuentran múltiples autores que utilizan de forma casi indiscriminada los conceptos de sentido y el significado. Aun así, en este trabajo hemos decidido basarnos en la línea de conceptualización socio-histórica-cultural, en la cual encontramos formas diferenciadas de comprender cada uno de estos términos. Vygotsky, uno de los autores emblemáticos de esta perspectiva, diferencia de la siguiente manera el sentido del significado:

El sentido es siempre una formación dinámica, compleja y fluida que tiene diferentes zonas de estabilidad. El significado en cambio, es solo una de las zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia su sentido en diferentes contextos. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable a través de los cambios del sentido en los diferentes contextos. (Vygotsky, 1977, p.188-189)

Con referencia al sentido, Wertsch (1988, citado por Serrano, 2000, p.46) identificó como "...los sentidos de diferentes palabras se influyen entre sí como si se vertiesen unos con otros, como si el sentido de una palabra estuviese con-

tenido en el de la otra o lo modificase". En este planteamiento logra identificarse como el sentido tiene que ver con las connotaciones de una palabra para un sujeto particular, ya que éste se relaciona con sus experiencias, con los hechos vividos por una persona o por un grupo.

Autores como Gergen (2006) resaltan la importancia de reconocer la génesis de los signifi en medio de las relaciones humanas, a través de las cuales los seres humanos construimos y negociamos permanentemente estos significados. Esta idea también es reconocida por Bruner (1990, p.75) quien sostiene que la posibilidad de "negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogenético, cultural y fi de esa expresión".

Lo anterior nos remite a considerar como, desde esta perspectiva, se comprende al ser humano no sólo como un organismo reactivo y adaptativo a los estímulos del entorno, sino principalmente como un sujeto que actúa de forma intencionada y crea sus mundos y realidades a partir de acciones culturalmente significativas mediadas por instrumentos como lenguaje.

De esta misma forma, autores como Hernández (2003) consideran que la mente no es simplemente un depósito de significados, sino que es creadora de estos en medio de relaciones sociales entre sujetos.

La diversidad: entre la igualdad y las diferencias en lo humano.

El concepto de diversidad ha tenido múltiples acercamientos y formas de representación. Tal como lo mencionan Manosalva y Tapia (2009, p. 91) "La diversidad como toda cuestión socio-histórica, política y cultural ha mostrado diversas caras, implicando distintos modos de representarla y comprenderla".

Por esta razón la diversidad puede ser vista desde muchos aspectos: filosófico,



religioso, cultural, social, político, evidenciándose su infl en múltiples campos más allá de la educación. Aun así, Hernández de la Torre (2003, p. 2) hace énfasis en la necesidad de reconocerla en el contexto escolar y potenciarla. Al respecto plantea:

Esta diversidad es la que se observa en el campo educativo, y así descubrimos en la escuela variables como el sexo, edad, clase social, raza, dotación, etnia, religión, cultura, etc. La aceptación de estas variables para la integración de todos en la escuela es fundamental si se tiene en cuenta esta “diversidad humana”, la cual considera que la realidad la constituyen infinidad de grupos y sistemas que poseen características diversas y se diferencian sustancialmente unos de otros.

Estas múltiples expresiones de la diversidad posibilitan explicar las distintas concepciones y significados que los estudiantes asocian con el término. De esta forma, los desarrollos teóricos permiten evidenciar las relaciones que se establecen con conceptos como los de alteridad y diferencia.

Al respecto, se puede plantear que al hablar de alteridad, se hace referencia al descubrimiento que el “yo” hace del “otro”, lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del “otro”, del “nosotros”, así como visiones del “yo” (Guldborg, 2000). En este mismo sentido Vásquez (2005, p. 2) propone lo siguiente:

La constitución de nuestra identidad tiene lugar desde la alteridad, desde la mirada del otro que me objetiva, que me convierte en espectáculo. Ante él estoy en escena, experimentando las tortuosas exigencias de la teatralidad de la vida social.

Con respecto a la diferencia es claro que la diversidad está siendo asociada más al diferencialismo que a la diferencia propiamente dicha (Skliar, 2007). Dus-

chatzky y Skliar (2000) plantean precisamente que el discurso de la diversidad se ha utilizado para nombrar a los “otros” desde marcas diferenciadoras con connotaciones peyorativas ubicándolos en el lugar del sujeto excluido y vulnerable lo cual imposibilita el establecimiento de relaciones significativas y la transformación social.

A pesar de lo planteado hasta el momento, es importante reconocer que la diversidad trasciende la idea de diferencia y también nos remite a pensar en el concepto de igualdad, en una igualdad que no es sinónimo de homogeneidad sino una “igualdad compleja, una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia” (Dussel y Southwell, 2004, p.30).

¿Diversidad o desigualdad social? Tensiones que se agudizan en medio de las relaciones en el contexto educativo

En nuestro sistema educativo el concepto de diversidad se ha venido posicionando en los últimos años, de la mano de los múltiples acuerdos y directrices que desde la Unesco (1990, 2000) se han convenido entre los países participantes. Lo anterior se hace evidente incluso en la Constitución Nacional de Colombia (1991) en donde el tema de la diversidad se refleja en el artículo 7 en el cual se expresa que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” y en el artículo 70 en el que se reconoce que “La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las personas que conviven en el país”.

Esto a su vez comienza a tener un lugar en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en la cual se define la educación como un derecho de toda persona orientado, entre otros múltiples fines, a “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia,



pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad" (Artículo 5).

Lo anterior nos invita, de una u otra forma, a comenzar a comprender la idea de diversidad social como "la gran variedad de maneras en las que las personas organizan sus sistemas de creencias y de valores, de trabajo y de supervivencia, y de convivencia y relación con los otros" (Anderson, 1998, p.11). Aun así esa diversidad no siempre ha sido entendida como un aspecto a apreciar y valorar sino que ha sido catalogada más como un problema a superar. En el caso específico de la diversidad social está en muchas ocasiones se comprende más como desigualdad que como variedad posible las formas de organización social. Al respecto Gimeno (2009, p.112) plantea que:

Todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. Por eso debemos estar muy atentos a que no se esté encubriendo bajo el paraguas de la diversidad el mantenimiento o la provocación de la "desigualdad". Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan en ciertos casos mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades.

Para comprender el concepto de diversidad social, es posible acercarnos desde múltiples perspectivas según los factores a los cuales se haga referencia. En la literatura se hace alusión con frecuencia a los siguientes aspectos: étnico, estratificación social, género, generaciones y configuraciones familiares. A continuación se hará referencia a los dos primeros con mayor detenimiento.

Relaciones entre la diversidad social y étnica en el contexto de lo educativo

En Colombia, a partir de la Constitución de 1991, la ley general de educación (Artículo 55) y el Decreto 804 de 1995,

se comprende la educación para grupos étnicos como un asunto orientado a lo intercultural, es decir al reconocimiento de lo cultural en cada grupo humano. Como plantea Aristizábal (2000, p.1) "la mayoría de los colombianos cuando escucha hablar de la diversidad étnica y cultural de la nación piensa que esta expresión se refiere sólo a la existencia de indígenas y afrocolombianos". De esta manera, es importante señalar que como sostiene Wade (2000, p. 25) que:

La etnicidad trata por supuesto de la diferenciación cultural, pero que tiende a utilizar un lenguaje de lugar (más que de salud, sexo o fenotipo heredado). La diferencia cultural se extiende por el espacio geográfico debido al hecho de que las relaciones sociales se vuelven concretas mediante una forma espacializada. Esto crea una geografía cultural.

En este sentido, todos tenemos identidades étnicas que necesariamente son de carácter contextual, situacional y multívoco (Wade, 2000) y que por esta razón, se van configurando en la medida en que habitamos y nos relacionamos con otros en múltiples contextos sociales y culturales.

Aun así, es importante reconocer la estrecha relación evidente entre las diferencias culturales y la desigualdad social, ya que ciertas características propias de algunos grupos humanos han sido tomadas desde el discurso de una única cultura dominante, como excusa y justificación de prácticas de exclusión que en el devenir histórico de la humanidad van configurando realidades sociales de marginación y pobreza.

En ese entorno de diversidad social que enriquece culturalmente a nuestro país, y que de alguna forma incide directamente en relacionamiento, pensamiento, objetivos sociales, comportamiento e ideales de las personas, los sistemas educativos actuales se enfrentan a un gran reto de inclusión social que les exige la construc-



ción de políticas que incluyan la diversidad social como pieza fundamental en el desarrollo y protección de los derechos humanos. Como plantean López y Sourrouille (2012, p. 17):

La heterogeneidad estructural de nuestras sociedades hace que no sea posible adoptar la misma estrategia educativa para todos. La historia de vida que trae cada alumno, los aprendizajes en su familia de origen, la forma en que le presentan una visión del mundo, sus vivencias y sus condiciones materiales de vida hacen que en las aulas coexistan niños y adolescentes con diferentes experiencias, diversas formas de ver el mundo y modos de hacer.

Por tanto la claridad del concepto de diversidad social no solo compete a las instituciones, entidades o dirigentes, sino a la población en general, a los estudiantes, a los grupos y toda la comunidad, con el propósito de dinamizar las acciones que desde la diversidad social se encaminen al mejoramiento de la calidad de vida de todos y cada una de las personas.

La diversidad social y su relación con la estratificación: un fenómeno álgido en Colombia

En Colombia se cuenta actualmente con un modelo de estratificación socio-económica que fue introducido desde la década del 80 y formalizado en 1994 a través de la Ley de Servicios Públicos Domiciliarios (Ley 142). Si bien el propósito explícito de la estratificación estaba orientado al cálculo de la repartición de subsidios en las tarifas de servicios públicos para los estratos más bajos con fines redistributivos, este poco a poco se ha venido convirtiendo en un modelo orientador y organizador de un sistema de relaciones sociales jerarquizado en el país. Al respecto Lippi (2014, p. 4) plantea que:

Varios analistas señalan que el modelo de estratificación socioeconómica incide indirectamente en el mantenimiento de un esquema

de segmentación socio-espacial en las ciudades de Colombia. Esto ocurre por definir como elemento de cálculo de los subsidios -y otros ámbitos fi y de focalización de políticas sociales- zonas lo más posible homogéneas por situación socio-económica, ratificando así “de legis” la separación física entre “ricos” y “pobres” en zonas distintas y posiblemente distantes de la ciudad. () Adicionalmente, el uso del sistema ha generado en el tiempo una arraigada forma de “estigmatización social” que se deriva de la segmentación de estratos.

En relación a la estratificación social, existe una vinculación directa con la diversidad social que marca indudablemente diferencias que trascienden en la interrelación de las personas. Los grupos sociales han sido divididos de acuerdo a la capacidad de posesiones materiales o riquezas, referentes económicos que marcan grandes brechas sociales que trascienden la idea de espacio físico dando lugar a representaciones que regulan las formas y prácticas de interacción social. Uribe-Mallarino (2008, p. 150) lo describe de la siguiente forma:

Los estratos son una forma georreferenciada, pero no ligada a una división administrativa de la ciudad. Esta noción tiene a la vez un correlato social y uno geográfico. El sustento social de los estratos está basado en su definición jerárquica; el geográfico, está relacionado con el lugar de residencia.

Desde las comprensiones populares se identifica que en nuestro entorno próximo la clasificación por estratos nos puede dar un referente primario de características básicas de las llamadas clases sociales, ya que si bien es un constructo utilizado para la redistribución de recursos, poco a poco se hace más evidente que este sistema de clasificación se va constituyendo en un correlato representacional

asociado con las posiciones y jerarquías establecidas en las dinámicas de organización social. Al respecto Atria (citado por Semblér, 2006, p. 17) plantea lo siguiente:

La noción de clase social implica que los grupos se estructuran y actúan en torno a intereses que trascienden los móviles puramente subjetivos, fundándose en posiciones compartidas por sus miembros en la estructura social, pudiendo identificarse diversas matrices -desde los enfoques clásicos- para la generación de dichos intereses de clase, destacándose la propiedad, el mercado y las unidades de parentesco. A estos intereses debe agregarse el proceso de reproducción de las clases (transferencia entre generaciones de sus propiedades esenciales) y las formas de organización colectiva que asumen para expresarse como actores colectivos, todo lo cual configura los componentes básicos que supone la identificación de las clases desde el análisis sociológico.

Las clasificaciones propuestas por la política pública Colombiana, y que circulan en las representaciones de los ciudadanos en sus formas de relacionarse y organizarse socialmente, ha permitido que el concepto de estratificación, relacionado explícitamente con las condiciones de vivienda se generalicen de forma naturalizada a otros muchos ámbitos de participación social. Uribe-Mallarino (2008, p. 168) lo expresa de la siguiente manera:

El concepto de clase social tampoco comparte la propiedad de ubicación geográfica que tiene la estratificación. Es precisamente esa propiedad georreferenciada la que ha hecho posible que se traslade la noción de estrato de las residencias a parques, planteles educativos y centros comerciales.

Este fenómeno de “estratificación de los planteles educativos” tiene una implicación significativa en las formas de

reproducción y ampliación de las brechas existentes entre la población del país, lo cual se hace evidente en que, como se plantea en el editorial de un periódico nacional, en Colombia “los pobres estudian con los pobres y los ricos con los ricos” (El Espectador, 06 de Diciembre de 2014). Al respecto también se describe:

No solamente no se integran (cosa que genera aprendizajes mutuos impensables), sino que a unos les va mejor que a otros: los unos tienen mejor preparación y más oportunidades de acceso a universidades de calidad, que son pocas y con los cupos contados. (...) de los 600 primeros puestos, entre los 12.659 colegios que hay, sólo 34 son oficiales. El mejor de ellos llega en el puesto 86. (...) un estudiante de estrato 1 que va a un colegio público saca un puntaje de 43,14; uno de estrato 6 que va a un colegio privado saca, en promedio, 60,45.

En un país en el cual las diferencias socio-económicas demarcan separaciones incluso territoriales, reproduciendo en los sistemas educativos lógicas elitistas de mantenimiento del poder y concentración de los recursos económicos, un concepto como el de diversidad social podría asociarse a la idea de desigualdad, generando desequilibrio en los sistemas sociales y obstaculizando la construcción de sociedades justas y democráticas.

Metodología

La metodología usada en el desarrollo de la investigación fue cualitativa de corte etnográfico, ya que el objetivo fue visibilizar las voces de los y las jóvenes de las instituciones educativas acerca de los sentidos y significados que le atribuyen a la diversidad y, específicamente, a la diversidad social. Así, la dinámica etnográfica permitió un acercamiento real al contexto y sus individuos, pues como lo expresa Guber (2004, p. 68), el enfoque etnográfico permite “presentar un retrato



vivido de los más variados aspectos de una cultura, en nuestro caso, de la cultura escolar, reflejada en espacios como: aulas de clase, descanso, actividades deportivas, culturales, cualquier forma de socialización de los jóvenes”.

Durante la investigación se hizo uso de diferentes técnicas de recolección de información como la entrevista, la observación y la Carta Asociativa.

Procedimiento

Para la recolección de la información se realizó un acuerdo con los directivos de cada institución, con los estudiantes y sus respectivos padres de familia.

El trabajo de campo se desarrolló con entrevistas individuales y grupales, talleres dirigidos y diseñados sistemáticamente, con el objetivo de comprender los sentidos y significados que los jóvenes asociaban frente a la diversidad y la diversidad social. Se utilizaron diferentes estrategias didácticas como: Dibujo, collage, cuento, dramatizaciones y fotografías. Estas actividades fueron registradas en imágenes, audio y video. De igual modo, se hizo registro en diarios de campo con el fin de dar cuenta de los sucesos más importantes durante el desarrollo de la investigación.

Unidad de Trabajo

La unidad de trabajo está constituida por 41 jóvenes de los grados novenos de las instituciones educativas de los cuales, 32 pertenecen a la Institución Nuestra Señora del Carmen (Urbana) y 9 a la Institución Educativa Julumito (Rural) del municipio de Popayán. Ambas instituciones son reconocidas dentro del municipio de Popayán: la primera, por su fortaleza académica y la segunda, por su legado cultural e indígena.

Resultados

Después de analizar los sentidos y significados que los y las jóvenes han construido en el contexto de las Instituciones

Educativas Julumito y Nuestra señora del Carmen respecto a la diversidad social, identificamos dos categorías emergentes con sus respectivas subcategorías, descritas de la siguiente manera:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Múltiples ámbitos de significación de la diversidad	La sinonimia de la diversidad: problema y oportunidad.
	Perspectivas y respuestas a la diversidad: del problema al valor y del prejuicio al reconocimiento.
Significados y sentidos de la diversidad social	Diversidad social como clase social y desigualdad
	Diversidad social asociada a cultura.

Para ampliar de manera más precisa las categorías, realizaremos una descripción minuciosa de cada una de ellas que permita ampliar las significaciones que los y las jóvenes construyen respecto a la diversidad social en los escenarios escolares de las instituciones mencionadas.

Múltiples ámbitos de significación de la diversidad

A través del concepto de diversidad los y las jóvenes hacen referencia a múltiples fenómenos, situaciones y características relacionadas con aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, entre otros, que se vivencian en la escuela, y que sirven como base para la emergencia de las subcategorías descritas. Con el uso de las técnicas de recolección de información planteadas en la metodología, se obtuvieron datos que permitieron establecer que en la primera categoría, la palabra diversidad es comprendida desde múltiples significados como variedad, biodiversidad, ser único, ser diferente, un derecho, un valor, entre otros.

La sinonimia de la diversidad: problema y oportunidad

Los sentidos y los significados pueden construirse de múltiples formas, puesto que en dichas construcciones influyen factores como la cultura, la familia, las costumbres y los contextos en general; por esa razón, en la investigación realizada



identificamos que en muchas ocasiones los y las estudiantes relacionan la diversidad con la idea de **variedad, diferencia, originalidad y creación**, lo que permite pensar que ellos la están asumiendo mucho más como un valor que como una situación problema.

En muchas ocasiones los educandos definieron el vocablo diversidad más como una fortaleza que como una dificultad, al reconocer que las diferencias nos enriquecen, permiten compartir, contribuyen a salir del individualismo y la monotonía y movilizan a valorar las aptitudes del otro para conseguir un fin común. De esta forma, se identifica una variedad de conceptos en las narraciones de los educandos que dan cuenta de sus diversos puntos de vista, como se señala en el siguiente discurso:

Hay diversidad de muchas clases, como en la ropa, en el mercado, en las diferentes formas de pensar, la raza, fl fauna, la economía, la música, toda la población o gente es diferente, y diferente en su forma de pensar, su carácter Todo es diferente, hay indígenas, la fauna es diferente y encontramos diversidad en toda Colombia hay diversidad en todo . encontramos diversidad de animales, que iguales en especie pero diferente en otras cosas, nacen, crecen. En el ser humano hay diferentes pensamientos, todos somos uno solo pero somos diferentes en color, etnia, costumbres” (Ana María Coral, 14 años, u)⁸

De acuerdo a ello, el constructo de diversidad es amplio como se representa en el relato anterior referido básicamente a la idea de **variedad y multiplicidad**. Los resultados de la Carta Asociativa confirman

esta relación semántica al encontrarse que el 67% de los estudiantes de la IE Julumito señalaron que la diversidad era **variedad** y la relacionaron con acciones, deberes, frutas, ríos, especies y animales, entre otras cosas..

Aquella idea de diversidad como **multiplicidad, como diferencia**, permite entrever que los educandos comprenden que las diferencias entre los sujetos son características naturales que enriquecen la interacción entre ellos, como lo reitera Ana Gabriela Fernández (14 años, u) al describir que “*diversidad es variedad de diferentes formas de pensar, de actuar, de forma, en pocas palabras variedad*”.

Otro código que surgió relacionado con la sinonimia de la diversidad fue **el ser diferentes**. Al respecto el estudiante Stiven Hernández (15 años, r) afirma que: “*tenemos todos que ser diferentes y expresar nuestras diferentes formas de pensar, no todos somos iguales y todos tenemos diferencias pero eso es lo que nos hace ser diferentes y ser únicos...*”

Según los relatos encontrados, los educandos asumen la diversidad como un valor agregado que se sustenta en la idea de que todos los sujetos son distintos y que eso enriquece sus prácticas de interacción.

Abordan entonces la diversidad como una característica que fortalece el contacto con los otros, y que además permite generar ideas y expresarlas en la escuela, la familia o la comunidad, para dar solución a las problemáticas que se puedan presentar. Esa manera de asumir la diversidad, soslaya la idea de que las diferencias se definan como problemas, puesto que por el contrario, generan formas de asumir lo distinto desde una mirada dinámica y positiva.

De la misma manera, la diversidad fue reconocida por los educandos como una condición asociada **a lo vivo y a la vida**. Desde esta perspectiva se determina que en ella confluyen múltiples factores sociales, geográficos o culturales y diversas ca-

8 El escrito se sustenta en los relatos de los y las estudiantes que hicieron parte del proceso investigativo. Estos relatos están identificados con un código estructurado de la siguiente manera: Nombre del estudiante, la edad, y la zona a la cual pertenece según sea u (urbana) o r (rural).



racterísticas étnicas, religiosas, sexuales, intelectuales, motrices o sensoriales. En este sentido, los y las estudiantes hablaron del significado de diversidad con expresiones relacionadas con sus contextos, vivencias en sus hogares, experiencias académicas y de la vida misma.

Entre dichas expresiones, los educandos resaltaron con frecuencia términos como **biodiversidad**, como Eduar (15 años, r) quien afirmó que:

La naturaleza pues en este sitio es muy variada y excelente el medio ambiente donde convivimos, ya que no es demasiado caluroso ni tampoco demasiado frío. Eh, también pues podríamos decir que estamos cerca de una ciudad donde se mantiene una diversidad amplia y todos los días va cambiando.

Esta relación establecida entre diversidad y naturaleza es reiterada en los resultados de la carta asociativa, en la cual el 22% de las estudiantes de la I.E. Nuestra señora del Carmen asociaron la diversidad a términos como **plantas, fauna, flora, especies y taxonomía**. De igual modo, el 56% de ellas la relacionaron con palabras como **animales** con todas sus clasificaciones.

De igual modo, fue evidente que algunos estudiantes también vinculan el vocablo diversidad a ciertas **actitudes emocionales o afectivas** que subyacen a las manifestaciones culturales que los configuran, como se declara a continuación:

Pues yo en la institución me he sentido muy bien porque en general las personas y todos me han tratado muy bien, me conocen mucho y pues me gusta porque o sea, es como mejor que en la ciudad porque la gente es como mucho mejor. (Jeferson Peteví, 16 años, r)

De tal forma que, los educandos establecen un contraste entre el contexto rural y el urbano, los cuales consideran sumamente diferentes. Por ello, cuando

se les interrogaba respecto a las percepciones que tenían sobre la forma de vida que en ellos se desarrolla, algunos estudiantes mostraban más preferencia por un sitio que por el otro, expresándolo de la siguiente manera:

Al venir a Julumito uno siente un mejor ambiente, está apartado de esta contaminación, es otra situación, por eso es que me gusta venir acá. (Yulianis Caicedo, 15 años, r).

Si bien la diversidad, en las expresiones de los y las jóvenes, hace referencia a múltiples ámbitos, es importante reconocer la relevancia que ellos le otorgan a las **expresiones de la diversidad en el plano subjetivo o personal**, construyéndose de acuerdo a las particularidades de cada sujeto, a sus gustos, sus formas de vida, sus apreciaciones frente al mundo, como también lo corrobora el siguiente relato:

Para mí la diversidad tiene que ver con las diferencias que hay entre las personas, porque hay amigas por ejemplo que les gusta hacer educación física, otras prefieren estar por ahí en el patio y yo por ejemplo soy diferente porque me gusta más leer. (Sorany Viscue, 15 años, r).

Desde esta mirada, es notable que se aborde la diversidad desde múltiples formas; por lo tanto, es trascendente que la escuela fortalezca la postura asumida ante lo diverso, para movilizar prácticas que la signifiquen como un valor positivo que enriquece las relaciones entre los sujetos permitiendo que se mezclen colores, capacidades, géneros y formas de pensar diferentes.

Perspectivas y respuestas a la diversidad: del problema al valor y del prejuicio al reconocimiento.

Las significaciones hacia la diversidad surgen desde distintas perspectivas, puesto que algunas veces lo diverso se puede abordar entendiendo que las particularidades del otro me enriquecen; pero en otras ocasiones, la diversidad puede



percibirse como un prejuicio que afecta la interacción entre los individuos.

De esta manera, en los discursos de los y las estudiantes, al referirse a la diversidad, algunas veces la definían como el derecho que tienen todas las personas a manifestar sus ideologías o a expresar sus conductas; y en otras ocasiones, también la determinaban como un valor agregado que mejoraba las prácticas relacionales.

No obstante, en ciertas circunstancias los educandos manifestaron algunos prejuicios frente a la diversidad, exponiendo que muchas veces se sentían incómodos ante cualquier circunstancia o situación que les resultara novedosa porque se dejaban llevar por las apariencias, o por las opiniones impuestas por sus familiares, como se expresa a continuación:

Para mí la diversidad es como un problema a veces profe, porque es que a veces uno no se junta con las niñas que son como distintas, por ejemplo, Hay unas que solo viven maquillándose y arreglándose y son como muy creídas y mi mamá me dice que no me junte con ellas porque ellas solo viven de apariencias. (Daniela Garzón 16, u).

Así mismo, algunos estudiantes también evidencian prácticas de segregación, puesto que aunque en sus discursos señalan la diversidad como una característica que enriquece sus relaciones con los demás; también describen, que en las relaciones cotidianas las diferencias a veces alejan a los sujetos:

...la mayoría tratamos de saber las diferencias del otro y no tratar de hacer sentir mal a la otra niña, porque a nadie le gusta... o frases como esta: "nosotros somos seres humanos y somos seres sociales pero pues mientras no necesite de ellas prefiero mantenerme alejada". "quieren imponer, quieren hacer su voluntad sin dejar que la otra persona opine o que diga su propio forma de pensar, entonces quieren super-

ponerse ante las demás". (Camila Fajardo, 15 años, u).

Es evidente entonces, que aunque en el discurso hay claridad respecto a la diversidad como valor, en la cotidianidad lo diverso produce de cierta manera distancias entre las personas, como lo analizan algunos estudiantes al mencionar que muchas veces la diversidad es sancionada por la cultura de los sujetos que los lleva a rechazar cualquier comportamiento, condición o conducta que no sea coherente con sus principios éticos, morales o religiosos, como se expresa a continuación:

...esta ciudad es muy culta y religiosa y si se empieza con la homosexualidad, entonces las personas se escandalizan y ponen el grito en el cielo, y en algunas partes se da que sean familias católicas y sus hijos son homosexuales pero a pesar de ello, no signifi que no crean en Dios y las familias pues igual en donde menos se espera esto es donde más rápido llega, entonces se escandalizan y los echan y otras los protegen, los cuidan y ayudan para que salgan adelante. (Valeria García, 14 años, u).

Según lo citado, se evidencia que algunos estudiantes, no siempre relacionan la diversidad como un aspecto que favorece las relaciones con los otros, sino que a veces la asumen como un obstáculo para aproximarse a los demás, debido a situaciones como las mencionadas, en las cuales las voces de los adultos también influyen y limitan de algún modo los acercamientos entre los educandos, como se afirma en la siguiente expresión:

...depende del ambiente y de los valores de los cuales te inculquen y todo...por ejemplo en mi casa mi mamá me enseña que hay que respetar a todas las personas, que eso es importante aprenderlo para nuestra formación ...porque o sea si en tu familia todo es problemas, los niños van aprendiendo a menos



de que tenga un familiar o algo que los ayude a dejar eso a un lado y a seguir por otro camino que es el bueno, entonces yo creo que si eso influye mucho en la forma en la que uno entiende eso de la diversidad. (María Alejandra Botina, 14 años, u).

A pesar de aquellas influencias que afectan la postura hacia la diversidad por parte de algunos estudiantes, también se encontraron otras posiciones que la reconocen como un derecho, al afi que las personas tienen libertad de pensamiento, de elección, de expresión, de cultos y del desarrollo de la personalidad, tal como lo mencionó Valeria García (14 años, u):

Bueno, la diversidad es como un derecho que tenemos todos a ser diferentes y a expresar nuestras diferentes formas de pensar, no todos somos iguales y todos tenemos diferencias, pero eso es lo que nos hace ser diferentes y ser únicos.

Aquellos discursos permiten vislumbrar que los y las estudiantes saben que el ser diferentes les permite ser únicos y que existe el derecho a expresar las ideas, pensamientos y sentimientos. De esta forma, la diversidad es un valor latente en la escuela, un lugar para relacionarse y formar grupos de amigos, donde al interactuar de manera permanente con ellos, aprende y se forman juntos y a su vez, establecen reglas de respeto, aceptación, acogida y tolerancia.

Las voces de los y las estudiantes son entonces un desafío no exclusivo de la escuela, sino del contexto social, al aceptar las particularidades que expresan el sentido y el significado que como sujetos diferentes tenemos unos de otros, como lo manifestó Valeria García (14 años, u): *“...no todos somos iguales y tenemos derecho a pensar diferente, a sentir diferente...”*

De igual manera, otros educandos también asociaron el término diversidad a la ventaja que implica trabajar con el otro ya

que esta experiencia enriquece y posibilita nuevos aprendizajes, como se expresa a continuación:

...La tolerancia se da pues cuando aprendo a ver las diferencias de los demás porque si yo no tolero pues no me voy a poder relacionar con personas que me aporten diferentes cosas y que me ayuden a aprender más (Valentina Plazas, 15 años, u).

En los anteriores relatos se aborda la diversidad como un valor, como algo positivo, donde se reconoce al otro en sus fortalezas, cualidades o aptitudes. No obstante, algunos estudiantes refirieron la diversidad como un asunto que en ocasiones los hace sentir excluidos, sobre todo, cuando perciben que sus compañeros los aíslan, como lo relata una de ellas:

...con los compañeros comparto no más lo que es la clase. Por lo menos de mi parte uno sale a descanso y todo mundo se dispersa, forma el combito con su amiga y su amigo y ya. Era un momento para compartir entre todos, sin separarnos pero yo por ejemplo, me siento sola. (Sorany Viscué 15 años, r).

En relación a lo mencionado, se pudo observar que ciertas prácticas de los estudiantes de la I.E. Julumito, a veces son excluyentes; por ejemplo, durante el descanso, algunos de ellos, acuerdan partidos de fútbol en los cuales sólo admiten participar a quienes mejor juegan o a quienes gozan de mayor popularidad dentro del colegio, discriminando a otros que no cuentan con esas características.

En síntesis, fue posible determinar que las posturas de los estudiantes asumidas con respecto a la diversidad, se construyen desde una lógica que se teje entre la posición discursiva, que describe a la diversidad como una posibilidad de enriquecer las prácticas relacionales entre los sujetos y la postura que la asume como un aspecto que distancia a las personas.

Significados y sentidos de la diversidad social

Una vez los y las estudiantes expresaron sus posiciones respecto a la diversidad, se mantuvieron una serie de diálogos con ellos que permitieron entrever sus opiniones, específicamente frente a la diversidad social, sobre la cual manifestaron lo siguiente:

Pues ser diferente es... Por lo menos a mí me gusta una cosa y a ti te gusta otra y por lo menos a ti te disgusta que yo sea de alguna o de tal manera y a ti te disgusta que no seas de esa manera, entonces hablo de ese tipo de diferencias (Camila Fajardo, 15 años, u).

Así mismo, otros educandos vincularon la diversidad social a las múltiples diferencias que existen entre la cultura, el comportamiento y las formas de vida que configuran a las personas, como se describe en el siguiente fragmento:

Diversidad Social, por su nombre puedo decir que se trata de diversidad en la sociedad, entonces creo que es algo así como las diferencias existentes entre cultura, pensamiento, estratificación social, comportamientos, entre otros. (Eduar Narváez, 15 años, r).

Se pudo precisar entonces que los educandos relacionan la diversidad social con clase social y desigualdad, contextos familiares, estratos económicos, cultura y diferentes modos de actuar, que fortalecen u obstaculizan las relaciones con los otros.

Diversidad social como clase social y desigualdad

En las entrevistas y plenarias realizadas con los y las estudiantes ellos expresaron sus ideas acerca de la diversidad social, estableciendo relaciones con el concepto de estratificación socioeconómica, afirmando lo siguiente:

...hoy adelantábamos un trabajo de religión en el que debíamos realizar un árbol con nuestro plan de vida,

viendo los materiales utilizados por cada estudiante puedo concluir una gran variación en cuanto a los recursos que cada uno poseía, las niñas que de cierta forma presentan o se encuentran en un estrato social bajo trajeron materiales como cartón, aluminio, papel seda, mientras que las que presentan mayores capacidades económicas, trajeron foamy, témperas, vinilos, cartón paja; el costo de los materiales en cierta medida, me permitió evidenciar la gran diferencia de estratos sociales que puede haber en mi salón, lo que de acuerdo a mi concepto podría catalogarse como Diversidad Social. (Valentina Plazas, 15 años, u).

De acuerdo a lo expresado, es posible afirmar que la diversidad social en algunas ocasiones es relacionada por los estudiantes con el nivel económico de los sujetos, con los bienes materiales que posean o con los recursos de los cuales dispongan para garantizar el nivel de vida, como lo manifiesta otra de las estudiantes:

...la situación fue que la compañera A llevo a mostrar a sus amigas un par de zapatos que había comprado para una celebración, la compañera B que estaba entre esas amigas empezó a preguntar por la "procedencia" de los zapatos, cuando descubrió el local en el cual habían sido comprados dichos artículos, empezó a criticar pues según ella ese lugar no era como quien dice digno y ella era "mucho cosa" para ir a un lugar como ese, es como una serie de estereotipos respecto al local "en cuestión", aquí evidencio Diversidad Social pues creo que los estigmas generados por la diversidad de clases sociales, hacen parte de la estratificación que según mi concepto hace parte de la Diversidad Social. (Natalia Guevara, 15 años, u).

La diversidad social desde las voces de los educandos, se relacionó con los



recursos económicos, con la capacidad adquisitiva de los sujetos, con lo que posee y con lo que carece, lo cual genera diferencias sociales que pueden propiciar encuentros de reconocimiento o prácticas de discriminación entre los sujetos, como lo describe la estudiante Karen Sofía Muñoz (14 años, u):

En los colegios se comprueba que hay personas que cuentan con más recursos que otras y lo demuestran con ropa fina, celulares de marca o de última tecnología así como otros aparatos electrónicos. Otros sí lo normal y otros que les hacen falta las cosas, a veces eso une las personas pero a veces las divide.

Los estudiantes también asumieron la diversidad social como las diferencias existentes entre las personas de acuerdo a las múltiples características que las configuran, no sólo en cuanto a lo económico, sino en aspectos como la “raza” y la cultura, tal como lo afirma Karen Díaz (15 años, u):

Hay muchas formas de diversidad social porque aquí se miró razas, estratos, niveles económicos, religiones, aspiraciones, expectativas y muchas otras porque nuestras mentes son libres y podemos construir un país con inmensidad de todo lo que una persona puede imaginar.

Desde esa perspectiva, se puede considerar la diversidad social como una posibilidad de construir comunidades libres y distintas, conformadas por personas íntegras, dispuestas a aportar al desarrollo social, como lo afirma la estudiante María Mosquera (15 años, r):

Hay personas pujantes que siempre siguen adelante, son trabajadores y logran mantener familias con lo que hacen, tienen en cuenta a los demás y no son tacaños y así no tengan de alguna manera buscan ayudar, son como líderes o un ejemplo a seguir y de esa clase de personas hace falta en esta sociedad un líder con

ideas claras y que no se deje llevar por plata ni nada parecido, sino que es firme y tiene carácter para guiar a una sociedad y junto con ella sacar este país adelante y hacer mejoras de él muchos aspectos que hoy en día están muy afectados como la educación, el trabajo, la salud, etc.

Esa diversidad social relacionada con los niveles económicos, en palabras de algunos estudiantes, puede limitar las prácticas relacionales que surgen en la escuela, puesto que como lo afirma Karen Sofía Muñoz (14 años, u) “a veces se nota que las niñas de condiciones altas se van a creer más que las demás y las de condiciones bajas yo creo que van a ser como más humildes y no se juntan entre las dos”.

Sin embargo, otros estudiantes asignan relevancia a la necesidad de surgir económicamente para evitar las brechas sociales y aportar de esa forma a la equidad entre las personas, como lo afirma Jeferson Peteví (16 años, r): “Pues me gustaría ser solidario con las personas que no tienen para que busquen la forma de estudiar porque a veces uno ve que unos tienen más que los otros”.

En el mismo sentido otros estudiantes también consideran importante la igualdad social para asegurar que todas las personas reciban buen trato y que se reconozca su diversidad para que nadie sea excluido bajo ninguna circunstancia, como lo precisa María Mosquera (15 años, r):

La Diversidad Social es importante porque a veces se forman unos “subgrupos”, de unas estudiantes que son más amigas que otras, pues presentan una mayor “afinidad”, y a veces dejan de lado a otras compañeras porque no aceptan las diferencias. Me pareció que esto podía tomarse como aspecto que hace parte de la Diversidad Social.

En síntesis, las narraciones permiten evidenciar que la diversidad social desde la perspectiva de los educandos es

considerada relevante para mejorar las relaciones entre las personas y aportar de esa manera, a consolidar sociedades que construyan escenarios propicios para que los sujetos interactúen en medio de contextos y escenarios respetuosos de las diferencias.

Diversidad social asociada a cultura

Así como los jóvenes asociaron la diversidad a numerosos aspectos, también lo vincularon a las manifestaciones culturales especialmente las relacionadas con sus gustos personales, tales como la música, como se expresa en esta narración:

Pues es que también noté que la música influye de cierta forma en el comportamiento de las personas, cada género expone una forma de pensar diferente y de esta forma, crea una especie de diferenciación cultural, lo cual, según mi concepto haría parte de la Diversidad Social, pues la cultura es un aspecto importante de la sociedad, la música da pie a la creación y formación de diversas subculturas que siguen una doctrina o un estilo de vida, de acuerdo al género musical al que se refiere, por esta razón, relaciono este hecho a lo que diversidad social contiene (María Mosquera, 15 años, r).

De igual forma, es relevante resaltar que en los resultados de la Carta Asociativa, el 41% de las estudiantes de la I.E. Nuestra señora del Carmen, asociaron la diversidad al concepto de música y éste a su vez, con términos como reggaetón, bachata, salsa, rock, romántica, folclórica, rap, cumbia, merengue, electrónica, entre otros.

Otros datos encontrados en las cartas asociativas, arrojaron que el 63% de las estudiantes de la I.E. Nuestra señora del Carmen, asociaron el concepto diversidad a la “raza afrocolombiana, blanca, indígena, mestiza y negra”. En este mismo sentido, el 28% de las estudiantes relacionaron el vocablo diversidad a palabras como cultura, personalidad y religión, resaltando

la importancia de estos aspectos de la siguiente manera:

En una sociedad hay diversidad de costumbres unos por la cultura y otros de carácter religioso. Indígenas creen en dioses y su madre naturaleza y es muy bonito el ver como cuidan la tierra y la enseñanza tan importante que nos dan. Igualmente las costumbres religiosas nos enseñan mucho sobre la vida pasada, quien murió por nosotros y por qué lo hizo. También uno aprende a ser culto y mantener las creencias que de familia en familia se enseñan (Dायana Fernández, 14 años, r).

De acuerdo a los aportes anteriores, es valioso mencionar que los estudiantes, dan prioridad al reconocimiento de la diversidad social para que las relaciones entre las personas no sean limitadas por su cultura sino que por el contrario se respeten y valoren sus costumbres, creencias y conductas, valorando las diferencias étnicas, religiosas o culturales como un factor de enriquecimiento social.

Discusión

La diversidad en la sociedad requiere de la atención en todas las esferas de la vida y se convierte en un desafío para el espacio escolar, en el cual, el reconocimiento y la aceptación de las diferencias sea el eje fundamental de la praxis pedagógica. Por lo tanto, la escuela requiere atender las características heterogéneas de los educandos para posicionar la diversidad como un valor agregado que fortalece la relación entre los sujetos, teniendo en cuenta que:

Debido a la reflexión realizada en los últimos años sobre qué es, significa e implica atender a la diversidad, se ha visto la necesidad de responder a otras diversidades (cultural, lingüística, etc.) presentes en la sociedad y, consecuentemente en la escuela. Todo ello representa



el carácter dinámico y abierto que sustenta el concepto de diversidad, y trata de responder a las necesidades que presentan los sujetos como fruto de sus diferencias. (Arnaiz, 2005, p. 44).

Asumir la diversidad de esa manera permite identificar prácticas de discriminación que pueden surgir en el aula y que atenten contra el bienestar de los sujetos que está garantizado en el marco de la Constitución Política de Colombia:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 13).

Estos derechos contienen una sustentación axiológica sólida que se deriva de los valores éticos y por lo tanto, ofrecen garantías para reclamar cuando son vulnerados. De igual manera, de acuerdo a los hallazgos encontrados, en algunas ocasiones los estudiantes asumieron la diversidad como un valor; sin embargo, en otros momentos fue pensada como un obstáculo que les impedía encontrarse con los otros, por razones económicas, sociales o culturales que limitaban aquellos acercamientos.

Esas posturas respecto a la diversidad, requieren de una escuela capaz de romper con la clasificación y la discriminación, creando conciencia en todos sus miembros de la necesidad de reconocer la diversidad, para lograr transformaciones educativas relevantes, valorando las diferencias de los estudiantes, para evitar las desigualdades y propiciar la justicia escolar, puesto que, como lo describe López (2001, p. 27):

Es necesario un nuevo modelo educativo que suponga el respeto y la apertura a los otros como legítimos

otros, el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humanos. En este sentido educativo, hablar de la Cultura de la diversidad, es hablar de educación en valores, es hablar de democracia, de convivencia y de humanización. Es decir, es la búsqueda de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónoma, libre y justa. Porque humanización significa luchar para que en el mundo sean posibles los valores que dignifican al ser humano.

Es oportuno entonces recordar que el contexto educativo es uno de los escenarios donde más se hace evidente la exclusión, tal vez porque como lo afirmaban algunos de los estudiantes, aquello que se sale de la norma incomoda, desubica, obliga a cambiar, mientras que la homogenización es una posibilidad a la necesidad de control y de dominio.

De igual manera, es importante que la escuela sea pensada como un lugar en el que las diferencias enriquecen las relaciones de las personas; ello implica que se despoje de los estratos y clases sociales que históricamente se han establecido en las comunidades y que, como lo mencionaron algunos estudiantes, aún hacen parte de sus actuaciones.

Esta mirada presupone entender que educar en la diversidad no es una tarea de las últimas décadas; esto se ve reflejado en los sentidos y significados que tienen los estudiantes al asociar la diversidad con términos como variedad, biodiversidad, reconocimiento del otro como un sujeto diferente, lo cual implica tener en cuenta que la educación en la diversidad es:

Un proceso de construcción de conocimiento que surge de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que



ofrece estrategias () para dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora de relaciones sociales y culturales. (Jiménez y Vilá, 1999, citados por Moya y Gil, 2010, p. 3).

Según esta posición frente a la diversidad, es importante que el profesor como agente dinamizador, reconozca y aproveche las manifestaciones diversas, desde las cuales se valora la cultura de cada uno de sus estudiantes para evitar cualquier conducta de rechazo que pueda propiciar prácticas de exclusión.

Para los y las jóvenes participantes en esta investigación la diversidad como variedad, fue vista como una especial característica de ser únicos, según la cual la diversidad existe gracias a que no “somos copia de todo” y significa ser diferentes y tener gustos diferentes.

Al respecto, Cárdenas (2012, p.1), también señala la necesidad de dar lugar a lo diverso para dinamizar las relaciones entre los sujetos teniendo en cuenta que:

...donde hay vida hay desequilibrio, hay diversidad, hay variedad, hay inestabilidades, hay indeterminación, impredecibilidad pero ello da lugar a nuevas estructuras de orden, complejidad, y de vida más elevadas porque donde hay equilibrio estático, donde hay uniformidad, homogeneidad, simplificación, determinación, predecibilidad, estabilidad, hay muerte, no hay dinamismo.

Dentro del sentido de la diversidad que plantearon los y las jóvenes se hace referencia también a los conceptos de igualdad y desigualdad, a la idea de ser únicos y de lo que implica en la vida el ser diverso lo cual según Ramos (2012, p. 78):

Se enlaza con cuestiones de igualdad o desigualdad, de discriminación o integración, de inclusión o exclusión; de tal manera que por ejemplo, se subraya la necesidad y el afán transformador y de inclusión social dado el contexto de exclusión

y pobreza que se vive en la sociedad actual.

Para los estudiantes en general, el significado atribuido a la diversidad fue visto como algo positivo en sus vidas y no como un obstáculo para su desarrollo. En este sentido, Santos (2006, p. 11) sostiene que la diversidad es un valor y que la diferencia es inherente a lo humano. Aun así resalta que si bien existen múltiples diferencias no todas implican un mismo modo de proceder. Al respecto sostiene:

No todas las diferencias son del mismo tipo y no con todas ellas hay que proceder de la misma forma. Ante algunas diferencias hay que poner en marcha actuaciones de redistribución (...) Hay diferencias que exigen otra actuación política y educativa.

La escuela que conocemos de alguna u otra manera ha aceptado las diferencias y lo ha hecho de una manera involuntaria. Ahora se requiere de la intencionalidad para que sea una tarea diaria y se camine hacia la configuración de una escuela que aproveche la diversidad como una oportunidad que promueva la participación de todos los actores, en particular de los estudiantes, quienes construyen sus sentidos y significados que reivindican la praxis del maestro y el rol principal del espacio escolar.

En este orden de ideas, Ibáñez (2001, p. 37) indica que “la diversidad está muy presente en la discusión educativa en los últimos tiempos y son muy variados los puntos de vista desde los cuales se aborda”. Además implica tener en cuenta, que los sujetos son diferentes respecto a factores como la edad, el género, el pensamiento, la conducta, las capacidades, las posibilidades, las dificultades, el status social, la capacidad económica, las ideologías, entre otras, que marcan no solo diferencias sino incluso desigualdades y exclusión.

Al respecto, Restrepo (2012, p. 258) señala que uno de los escenarios donde



más se hace evidente la exclusión es el educativo, tal vez porque, para los docentes y los educandos las prácticas homogenizantes son comunes, son la norma, son “normales”⁹ y aquello que se sale de la norma nos incomoda, nos desubica y nos obliga a cambiar.

Es por ello que la escuela requiere de un profundo y generalizado cambio en el cual ningún factor pueda causar discriminación, como los prejuicios, entendiendo este término según Feldman (1999, p. 513) como:

Evaluaciones o juicios negativos (o positivos) de los integrantes de un grupo, que están basados principalmente en la pertenencia de esas personas al grupo más que en el comportamiento de un individuo en particular. Se tiende a emitir opiniones menos favorables sobre los integrantes de grupos de los que no formamos parte (exogrupo) y opiniones más favorables sobre los miembros de grupos a los que pertenecemos (endogrupo).

De acuerdo con los enfoques del aprendizaje social sobre los estereotipos y prejuicios, los sentimientos de las personas respecto a los miembros de diversos grupos son moldeados por el comportamiento de padres, otros adultos, pares, o los medios masivos de comunicación como fue evidente en los hallazgos encontrados en este estudio.

Por ello, es ineludible comprender la necesidad que tiene la escuela de concebir la diversidad social como el respeto y la riqueza de las diferencias, para que la acción pedagógica cobre sentido, mejorando las posibilidades de todos y contribuyendo en la construcción de una sociedad más respetuosa y tolerante que asegure una mejor convivencia. En relación a lo

anterior, es oportuno precisar que la diversidad social se orienta a reconocer las distintas formas de convivir, pensar, actuar, sentir, agruparse, identificarse de los sujetos, como lo señala Eade (1998, p. 3):

Un reconocimiento más amplio de la diversidad social (por ejemplo, respecto al género, la edad o la identidad cultural) revela algunos de los conflictos que se producen dentro de grupos sociales que anteriormente se consideraban homogéneos (como el hogar familiar, la comunidad urbana...)

Por lo tanto es necesario que la escuela pueda crear en la comunidad respeto a la diversidad social para que se asuma lo diverso desde una mirada más incluyente, que conlleve a los sujetos a evitar establecer distancias entre las personas, por factores como por ejemplo, la situación económica, como se percibió en algunos resultados encontrados.

En resumen el espacio escolar, por ser el encuentro de la diversidad, está llamado a ofrecer la posibilidad de reconocerla y aceptarla no como un discurso sino como una realidad de cada instante de la vida escolar. Se espera entonces que la escuela pueda movilizar prácticas que ayuden a formar conductas en los estudiantes que reconozcan la diversidad como un valor agregado y una característica natural de los sujetos.

Conclusiones y recomendaciones

Después de establecer un análisis detallado, acerca de la diversidad social desde los sentidos y significados de los y las estudiantes de las Instituciones Educativas Nuestra Señora del Carmen y Julumito, se logra concluir que las signifi que ellos asocian con el concepto de Diversidad Social son construcciones que se derivan de sus experiencias vitales en el contexto de lo escolar, lo familiar y lo social.

9 No por simple coincidencia las escuelas de formación de maestros en el mundo se denominaron Escuelas Normales, escuelas encargadas de la uniformidad de los sistemas nacionales de enseñanza.



Durante el desarrollo de la investigación, los estudiantes relacionaron la diversidad social con mayor frecuencia al nivel socioeconómico o clase social donde se desarrolla cada individuo de acuerdo a la capacidad económica que posee.

De lo anterior, en las voces de los jóvenes no se aprecia ninguna diferencia relevante entre los significados asociados a la diversidad tanto en los estudiantes del contexto urbano como los del rural; es palpable en la mirada de cada uno, la diversidad social ajustada a sus vivencias. Por lo tanto, su voz no puede seguir pasando al olvido, es precisamente ésta la que debe dinamizar el rol de la escuela como espacio social.

En consecuencia, es necesario formular una propuesta pedagógica en donde intervengan padres de familia, estudiantes, docentes, entes gubernamentales, entre otros, para realizar un trabajo individualizado y/o grupal que permita la práctica de la diversidad desde el ámbito escolar y que en prospectiva beneficiaría a las instituciones educativas que hacen parte de esta investigación.

Este estudio es el inicio de una oportunidad, una puerta que se abre hacia la reflexión y la puesta en práctica de un cambio hacia el reconocimiento de la diversidad y su atención en la escuela; pero que requiere de transformaciones signifi-

cativas, que movilicen el espacio escolar por parte de la ciudadanía y la comunidad educativa en general, donde se proporcionen otras miradas de aceptación y respeto a las diferencias, implicando distintas formas de ver y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, que conlleven a prácticas de inclusión.

Por lo tanto, sería importante que las futuras investigaciones pudieran continuar con el proceso investigativo para retomar las voces de los y las jóvenes en lo referente al concepto de diversidad social presente en la escuela y en el contexto, para apostarle a la construcción de un lenguaje que se visibilice en el discurso del docente. Por esta razón, consideramos necesario realizar la investigación con estudiantes de la básica primaria con quienes se podría generar un proceso de transformación a partir de los resultados obtenidos en este estudio.

Finalmente, tener en cuenta la investigación para realizar transformaciones en el ámbito escolar donde la diversidad sea abordada, no sólo desde las políticas y lineamientos, sino desde el aula de clase, liderando procesos educativos y comunitarios, visibilizando las voces de los estudiantes que se han manifestado a través de esta investigación y que permitan reflexionar con una mirada crítica frente a la realidad social que los configura.



Bibliografía

Fuentes

- Anderson, Mary B. (1998). *Entender la diferencia y construir solidaridad: un reto para las iniciativas de desarrollo*. En Anderson, Mary (Comp.) Desarrollo y diversidad social. Oxfam, Reino Unido: Icaria.
- Aristizábal Giraldo, Silvio. (2000). *La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación*. Revista Pedagogía y Saberes, Nro.15, pp.59-66.
- Arnaiz Sánchez, Pilar. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Euned
- Bereményi, Bálint Ábel (2007). "Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos". *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). En: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5518/bab1de1.pdf?sequence=1>. (Recuperado en 14 diciembre de 2014).
- Blanco, Christian. (2011). *Diversidad cultural y probabilidad diferenciada de interacción comunicativa*. (Tesis Maestría, Universidad de Chile). En: <http://tesis.uchile.cl/handle/2250/116672> (Recuperado en Junio 8 de 2014).
- Bruner, Jerome (1990). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2012). *La diversidad en la diversidad*. Módulo de aprendizaje: Educación para la diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política*. Bogotá, Colombia: Legis.
- Colombia, Congreso de la República. (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.
- Contín, Silvia Andrea. (2006). *La formación continua de los docentes alfabetizadores: la evolución de sus planteamientos didácticos de atención a la diversidad en el aula. Análisis de un colectivo docente de la Escuela Municipal 3 de Puerto Madryn, Patagonia Argentina*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). En: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4668/sac1de1.pdf?sequence=1> (Recuperado en diciembre 12 de 2014).
- Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Cuadernos de pedagogía, Nro.7, pp. 34-47.
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam. (2004) *La escuela y la igualdad: renovar la apuesta*. Revista El Monitor, Nro.1, pp. 25-31.
- Eade, Deborah. (1988). *Desarrollo y Diversidad Social*. Barcelona: Intermón Oxfam
- El Espectador (06 de Diciembre de 2014). Editorial. *Ricos y Pobres*. En: <http://www.elespectador.com/opinion/editorial/ricos-y-pobres-articulo-531885> (Recuperado en Diciembre 15 de 2014).
- Elgarte, Roberto Julio; Borel, María Cecilia; Fabrizi, Jorgelina y Negrete, María Andrea. (2009). *Adolescencia y escuela en escenarios de vulnerabilidad*. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: Psicología y Construcción de conocimiento en la época. Buenos Aires, Argentina. En: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17327>. (Recuperado en Diciembre 12 de 2014).
- Escobar, Modesto. (1998). *Desviación, desigualdad, polarización: medidas de la diversidad social*. Revista española de investigaciones sociológicas, Nro. 82, pp. 9-36.
- Feldman, Robert. (1999). *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- García, Jesús Nicasio. (2004). *Actitudes hacia la Diversidad Social y Cultural: Revisión teórica sobre la Evaluación e Intervención*. Revista de Educación, Nro. 333, pp. 497-516.
- Gergen, Kenneth (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, España: Paidós.
- Gimeno Sacristán, José. (2009). *Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. En Tenti Fanfani, Emilio (Comp.) Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas (pp. 111-124). Buenos Aires, Argentina: IIPE - Unesco.

- Guber, Rosana. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Guldborg, Horacio Cerutti (Ed.) (2000). *Diccionario de Filosofía Latinoamericana*. México: UNAM. En: <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/alteridad.htm> (Recuperado en Agosto 15 de 2014)
- Hernández de la Torre, Elena (2003). *La Diversidad Social y Cultural Fuente Enriquecimiento y Desarrollo: Aspectos Conceptuales*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Madrid, España. En: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/educacion-especial/la%20diversidad%20como%20fuente%20de%20enriquecimiento.pdf>. (recuperado en Diciembre 14 de 2014).
- Hernández, Fernando (2003). *El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales*. Educere, Tránsito, Nro.7, Vol.23, pp.433-440.
- Ibáñez, José Emiliano. (2001). *Igualdad con diversidad: la apuesta de los movimientos de renovación pedagógica*. Aula de Innovación Educativa, Nro. 99, pp. 37-41.
- Lippi, Roberto. (2014). *Construir un sistema alternativo a la estratificación socioeconómica: propuesta para el cálculo de los subsidios cruzados en Bogotá*. En: http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1358:construir-un-sistema-alternativo-a-la-estratificacion-socioeconomica-propuesta-para-el-calculo-de-los-subsidios-cruzados-en-el-pago-de-tarifas-para-servicios-publicos-en-la-ciudad-de-bogota-colombia-&catid=161:noticias&Itemid=171 (Recuperado en diciembre 14 de 2014).
- López Melero, Miguel. (2001). *La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades*. En Sipan, Antonio. Educar para la diversidad en el siglo XXI. España: Mira editores.
- López, Néstor y Sourrouille, Florencia (2012). *Desigualdad, Diversidad e información*. En Fachelli, Sandra; López, Néstor; López-Roldán, Pedro y Sourrouille, Florencia. *Desigualdad y Diversidad en América Latina: hacia una análisis tipológico comparado*. Buenos Aires, Argentina: IIEP- Unesco.
- Manosalva, Sergio y Tapia, Carolina (2009). *Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad(a) normal*. Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica, Nro.7. En: http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_07/085-097.pdf (Recuperado en Agosto 17 de 2014).
- Medrano Rodríguez, Hernán. (2001). *Atención a la diversidad desde la calidad y la equidad en la educación básica*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). En: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4999> (Recuperado en Diciembre 12 de 2014).
- Ministerio de Educación Nacional Colombiano. (2009). *Al tablero. Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad*. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208081.html> (Recuperado en Agosto 7 de 2014)
- Moya, Asunción y Gil, Manuel. (2010). *La educación del Futuro: Educación en la Diversidad*. Ágora digital, Nro.01. En: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3439/b15759763.pdf?sequence=1> (Recuperado en Agosto 7 de 2014)
- Pérez Reynoso, Miguel Ángel. (2011). *La conformación de una epistemología de la diversidad Social vinculada con los conceptos de exclusión y equidad Educativas*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo León, México En: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_08/0355.pdf (Recuperado en Diciembre 12 de 2014).
- Pérez, Carmen Nieves. (2000). *La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente*. Revista Iberoamericana de educación, Nro. 23, pp. 189-212.
- Ramos Calderón, José A. (2012). *Cuando se habla de diversidad ¿De qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo*. Revista Interamericana de educación de adultos, Año.34, Nro.1, pp.76-96.
- Restrepo, Paula Andrea (2012). *Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad*. En Experiencias Caldas Camina hacia la inclusión 2005-2012. (p. 254-262). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales/ Gobernación de Caldas.



Santos Guerra, Miguel Ángel. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. España: CAM.

Sémblér, Camilo. (2006) *Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios*. Serie políticas sociales, Nro. 125. Santiago, Chile: CEPAL.

Serrano, Stella. (2000). *El paso del sentido al significado en la composición escrita desde una perspectiva Vygotskyana*. Educere, Vol.3, Nro.9, pp. 44-52.

Sklíar, Carlos. (2007). *La educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Tovías Wertheimer, Susana. (2002). *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). En: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5155/stv1de3.pdf?sequence=1>. (Recuperado en Diciembre 12 de 2014).

Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. En http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF (Recuperado en Diciembre 29 de 2014)

Unesco (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro mundial sobre educación. Dakar, Senegal. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (Recuperado en Diciembre 29 de 2014)

Uribe-Mallarino, Consuelo (2008). *Estratificación social en Bogotá: de la política pública a la dinámica de la segregación social*. Universitat Humanística, Nro.65, pp. 139-171.

Vásquez Rocca, Adolfo. (2005). *Baudrillard; alteridad, seducción y simulacro*. Revista Observaciones Filosóficas, Nro.1. En: <http://www.observacionesfilosofi.html> (Recuperado en Agosto 15 de 2012).

Vygotsky, Lev Semiónovich (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.

Wade, Peter. (2000) *Raza y etnicidad en latinoamérica*. Quito, Ecuador: Ediciones Abda-Yala

Referencias

Baquero, Ricardo (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Baudrillard, Jean y Guillaume, Marc. (1994). *Figuras de alteridad*. México: La huella del otro.

Carballeda, Juan Manuel. (2010). *La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas*. Periódico de trabajo social y ciencias sociales (Edición digital), Nro. 48. En: http://portal.educacion.gov.ar/fi_adiccion_carballeda.pdf (Recuperado en noviembre 18 de 2014)

Deleuze, Guilles (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona, España: Paidós.

García-Hernández, Benjamín. (1997). *Sinonimia y diferencia de significado*. Revista española de lingüística, Nro.27, pp.1-31.

Jimeno Sacristán, José. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Grisales, Carmenza (2011). *El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho*. Módulo de Aprendizaje: Grupos Vulnerables I. Maestría en Educación desde la diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.

Hernández, Antonio. (2002). *Discurso e Inmigración. Propuesta para el análisis de un debate social*. España: Universidad de Murcia.

Kozulin, Alex (2000). *Instrumentos Psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona, España: Paidós.

López, Néstor. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: IIPE – UNESCO.

Milstein, Diana (2006). *Y los niños, ¿por qué no? Algunas refl sobre un trabajo de campo con niños*. Avá, Nro.9, pp.49-59.

Rogero, Julio. (2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades*. Materiales de trabajo para conferencia. Valencia, España. En: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/home.htm> (Recuperado en Diciembre 3 de 2013)

Lenguajes del poder. Lenguaje de los buenos profesores de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil¹

MARY YULIETH SÁENZ CARDOZO², SHIRLEY STELLA VILLARREAL SÁENZ³
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ⁴

Resumen

Inquietas por indagar sobre los comportamientos metodológicos que manifiesta un buen profesor de matemáticas, sin caer en la tentación de pensar que éstos son ideales, puesto que son seres humanos que viven su existencia igual que cada uno de nosotros, sólo que con compromiso y amor por lo que hacen, pueden ser tomados como referentes para mejorar la educación.

Para dar respuesta a ésta incógnita, se realizan entrevistas a un grupo representativo de docentes de matemáticas de los Departamentos del Huila, Caquetá, Cundinamarca y el Quindío en las Instituciones Educativas, en los años 2011 - 2012; cuyos estudiantes hayan obtenido buenos puntajes en las Pruebas Saber del grado once.

Uno de los antecedentes más interesantes encontrados es el de Silvia López de Maturana en su tesis doctoral "Los Buenos Docentes" (2003, p. 399), donde afirma que "Los buenos profesores son muy activos en su práctica habitual, preparan y presentan proyectos que generalmente ganan, realizan innovaciones educativas, dialogan con sus alumnos y participan con ellos. Su acción permanente al ir acompañada de una buena base teórica, revitaliza la unión teoría-práctica, gracias a lo cual, se afianza la congruencia pedagógica. A pesar que tienen una diversa gama de alumnos, no varía la relación que mantienen con ellos. Todos pretenden formar alumnos críticos y comprometidos. Dan valor al diálogo como elemento indispensable para el aprendizaje y consideran al conocimiento como un proceso indiscutiblemente social". Así pues, tenemos profesores con pensamiento crítico, dispuestos a innovar, crear y brindar espacios para que sus estudiantes indaguen y realicen nuevas propuestas.

Se logró identificar los estilos de lenguaje más apropiados como estrategias pedagógicas para el entendimiento de las matemáticas y determinar

1 Recibido: 11 de noviembre de 2014. Aceptado: 06 de agosto de 2015.

2 Mary Yulieth Sáenz Cardozo. Magister en Educación-Docencia; Zootecnista de la Universidad de Ciencias Agropecuarias Docente en la I.E. Santa Rosalía del municipio de Palermo – Huila.. Correo electrónico: mary_saca@hotmail.com

3 Shirley Stella Villarreal Sáenz. Magister en Educación-Docencia; Licenciada en matemáticas de la Universidad Surcolombiana. Docente del área de matemáticas de la I. E. la merced del municipio del Agrado - Huila.. Correo electrónico: shirley5545@hotmail.com

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



en que favorecen los lenguajes de los buenos profesores de matemáticas en las prácticas pedagógicas de los profesores de matemáticas. Se hizo un análisis minucioso y se evidenció que para lograr que el acto de crear conocimiento en nuestros educandos sea placentero, es indispensable la utilización de un lenguaje apropiado por parte de los docentes, este lenguaje debe ser sencillo, claro y como dice Freire “el momento estético del lenguaje debe ser perseguido por todos nosotros, no importa si somos científicos rigurosos o no”. También se demostró la utilización del juego y la solución de problemas como estrategia y componente fundamental en la enseñanza aprendizaje, buscando tener motivados e interesados a sus estudiantes. Este proceso estuvo iluminado al pensamiento crítico y reflexivo por parte de las investigadoras y el asesor investigador.

Palabras clave: Lenguaje, poder, buenos, profesor, rendimiento estudiantil, incidencia, matemáticas.

Abstract

Languages of power. Language of good math teachers and impact on student achievement

Restless about investigating the methodological behaviors that a good math teacher manifests, without falling into the temptation of thinking that they are ideal, given that they are human beings living their life like each and every one of us, but with commitment and love for what they do, can be the basis to improve education.

To address this mystery, interviews are held with a representative group of teachers of mathematics of the departments of Huila, Caquetá, Cundinamarca and Quindío in educational institutions, in the years 2011 - 2012, whose students have obtained good scores in the eleventh grade “Pruebas del Saber” tests.

One of the most interesting precedents found is set by Silvia López de Maturana in her doctoral thesis “good teachers” (2003, 399), which states that “Good teachers are very active in their usual practice, preparing and presenting projects which they usually win, make educational innovations, talk with their students and participate with them. Their permanent action, when accompanied by a good theoretical basis, revitalizes the union of theory and practice, thanks to which, reinforces pedagogical consistency. Despite having a diverse range of students, the teacher-student relationship does not change. Every teacher claims to raising critically minded and committed students. They give value to dialogue as indispensable to learning, and consider knowledge as a social process”. So, we have teachers with critical thinking, willing to innovate, create and provide spaces for students to inquire and make new proposals.

It was possible to identify the most appropriate language style, as well as teaching strategies, which lead to better understanding of mathematics and determining the benefit of good math teachers’ languages in the teaching practices of mathematics teachers. A thorough analysis was made, leading to believe that, in order to make the act of creating knowledge in our students pleasant, it is essential to use appropriate language by teachers. This language should be simple, clear and as Freire says “the

aesthetic moment of language must be pursued by all of us, whether we are rigorously scientific or not". Also, the use of games and problem solving was demonstrated as a strategy and fundamental component in the learning process, seeking to have motivated and interested students. This process was linked to reflective critical thinking on the part of the researchers and the research advisor.

Keywords: Language, power, good teacher, student achievement, impact, math.

Defendiendo lo develado

Los buenos profesores son indispensables para el cambio educativo escolar sobre todo porque pueden y deben ser referentes para otros.

Silvia López de Maturana

Esta investigación surge como propuesta para conocer y entender las estrategias implementadas por los buenos docentes de matemáticas para hacer accesible el conocimiento a todos sus estudiantes. Es preciso creer que estos buenos profesores comprometidos con su labor dentro y fuera de las aulas de clase pueden y deben ser referentes para otros profesores, aclarando que no se presenta como un modelo a repetir, sino de hallar juicios, razonamientos y pautas que sirvan a éstos sujetos directamente implicados con el mejoramiento de la educación y la enseñanza - aprendizaje de las matemáticas.

El ser humano posee destrezas y habilidades para crear y resolver problemas cotidianos que permiten dar movimiento a la sociedad y por lo tanto a la cultura; éstas dependen del medio ambiente, la educación recibida, de las experiencias y el esfuerzo que realiza cada sujeto.

El sujeto debe ser motivado por el maestro generando sensaciones de gusto y placer para que éste valore su aprendizaje, desarrollando sus habilidades dentro de su contexto formando una sociedad libre, reflexiva y consiente y no una sociedad sin criterios, en condiciones de miseria y explotada.

Referentes significativos

Maturana (2004, p.18), nos plantea que los buenos profesores realizan "cambios en el rol del docente, especialmente en la intención de cumplir con su compromiso de garantizar el aprendizaje de sus alumnos, a pesar de las dificultades que lo obstaculicen o limiten" estos docentes se las ingenian con actividades que involucran a cada uno de los protagonistas de la clase y utilizan su entorno para llevar a cabo su buena función como docentes.

Según la investigación "Formación Inicial de Profesores de Matemáticas Reflexivos", (Pablo Flórez Martínez y María J. Peñas Troyano; Universidad de Granada – España, 2009, REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA VOL. XV No. 35, 95) en el marco de una asignatura de la Licenciatura de Matemáticas de la Universidad de Granada, que atiende a la formación pedagógica de futuros profesores de matemáticas de enseñanza secundaria, los estudiantes les han planteado la siguiente cuestión: "*¿Cómo hacer que los alumnos traduzcan correctamente expresiones al lenguaje algebraico?*". Posiblemente todos los profesores de matemáticas podríamos responderles a esta cuestión, aunque ello no significa que estemos en posesión de la respuesta más idónea ni la que ellos esperan". Si durante la formación del docente como buen profesor, se le infunde el valor que tiene la utilización de un lenguaje como la posibilidad que posee el ser humano para comprender y comprenderse en el mundo, para interpretar y producir conocimiento; entonces el buen profesor creará hombres con mayores



expectativas y capacidades críticas útiles para la sociedad.

En otro escenario, la investigación “Relación entre teorías sobre el aprendizaje del profesor de matemáticas y diseño de entornos de aprendizaje” (Llinares, 2005, p. 2) en los buenos docentes de matemáticas “el rasgo que caracteriza el conocimiento del profesor no está sólo en lo que conoce (componentes del conocimiento) sino en lo que hace con lo que conoce (uso del conocimiento)”. Podemos integrar el uso de un lenguaje dinámico y la matemática didáctica, para hacer de la teoría y la práctica un instrumento aplicable en la solución de problemas de la vida cotidiana.

Asimismo, la investigación titulada “La formación de Profesores de Matemáticas. Un Campo de Estudio y Preocupación” de María Mercedes García Blanco (Universidad Autónoma del Estado de México, 2005) argumenta que “en las últimas décadas, la preocupación por la educación ha propiciado cambios y reformas que han influido y están influyendo en todos los elementos que forman el sistema educativo. El profesor, como uno de esos elementos, se constituye en centro de interés y preocupación”. Pues, así como se forman a los docentes en toda su vida de aprendizaje, es probable que ellos continúen con esos patrones de enseñanza para replicar sus conocimientos a los educandos, así pues los docentes de matemáticas deben aprender a relacionar eficientemente la teoría con la práctica, si lo que se pretende es que los educandos creen un aprendizaje significativo.

Bain (2006, p. 26) en su libro “lo que hacen los mejores profesores de la universidad” nos comenta “los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien.(...) están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos”. Es relevante resaltar que para poder orientar bien una materia se debe estar al día con los últimos adelantos, esto requiere de in-

terés, esfuerzo y dedicación por parte del educador y el gusto por su labor docente, buscando que los educandos valoren lo que están aprendiendo.

Para González en su libro “Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo” (2011, p. 93) “La educación olvida el devenir cuando se limita a transmitir teorías o saberes, cuando ve en el estudiante un cubo vacío para rellenar con información, cuando encuentra que el docente sólo debe acatar los reglamentos y currículos, cuando no da espacio para las artes, para la risa y para la fiesta de la creación”. Esto es un llamado a salir de los esquemas, a romper barreras y a realizar la labor docente con ética y profesionalización, no hay que olvidar que estamos formando sujetos no entes con conocimientos que a las pocas horas las han olvidado, se debe enseñar para la vida y no para el momento.

Principal interrogante e intenciones.

Nos preguntamos por ¿En qué consisten los lenguajes de los buenos profesores de matemáticas y su incidencia en el rendimiento estudiantil? **Intención General.** Identificar en qué consisten los lenguajes que utilizan los buenos docentes de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil, para favorecer la comprensión por parte de los estudiantes. Así mismo en las **Intenciones Particulares se desprende:** Conocer la incidencia de los lenguajes de los buenos profesores de matemáticas en el rendimiento estudiantil. Divulgar los estilos de lenguaje más apropiados como estrategias pedagógicas para el entendimiento de las matemáticas. Elaborar un texto que contenga los lenguajes de los buenos profesores de matemáticas como estrategias pedagógicas para el entendimiento de las matemáticas.

Universo teórico

El maestro enseña aquello que es exterior al niño; pero debe cumplir un hondo viaje hacia el interior de ese espíritu y regresar de él trayendo, para maravilla

de los ojos de su educando, la noción de bondad y la noción de belleza: ética y estética, elementos esenciales de la condición humana.

Silvia López de Maturana afirma en su tesis doctoral "Los Buenos Docentes" (2003, p. 399) que los buenos profesores son "A pesar que tienen una diversa gama de alumnos, no varía la relación que mantienen con ellos. Todos pretenden formar alumnos críticos y comprometidos. Dan valor al diálogo como elemento indispensable para el aprendizaje y consideran al conocimiento como un proceso indiscutiblemente social". Así pues, tenemos profesores con pensamiento crítico, dispuestos a innovar, crear y brindar espacios para que sus estudiantes indaguen y realicen nuevas propuestas.

En esta dirección tenemos a Freire cuando afirma que "La relación dialógica es una evidencia del acto cognitivo, y cuando se rompe, la creación y recreación se sustituye por un acto de consumo en que solo hay transferencia de conocimientos" (Freire 1990, p. 165). Por tanto, los buenos profesores aplican un adecuado uso del diálogo con sus estudiantes para generar y transformar el pensamiento en sus educandos a través de la creatividad y la innovación.

Además como lo afirma Freire (2005, p. 102) "la necesidad imperiosa que tiene el educador o educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender como hacen ellos su lectura del mundo"; se hace necesario que el buen profesor enseñe partiendo del contexto y la realidad que posee cada uno de sus estudiantes, respetando sus creencias y su cultura.

Siguiendo a Freire (2005, p. 76), es importante que los buenos profesores "cuanto más tolerantes, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente", entonces lo que se

busca en las aulas de clase son educadores sensibles e innovadores que brinden a sus educandos herramientas básicas para que creen su propio conocimiento con sentido crítico.

Henry Giroux, apoya la idea de Freire argumentando en su libro *Los profesores como intelectuales* (1990, p. 175) "Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen"; así el buen profesor debe estar en constante actualización e ir a la par con los avances de su quehacer como docente, y ser auto-críticos para tomar en serio su labor profesional.

Visión metodológica

En la presente investigación se utilizó para describir y comprender el sentido del Lenguaje que utilizan los buenos docentes de Matemáticas, la hermenéutica heideggeriana que nos permite vislumbrar un horizonte cualitativo de los Maestros de la básica secundaria, desde su propia cotidianidad y su experiencia como devenir humanos únicos, con capacidad de auto-analizar(se), pensar(se), de preguntar(se) por su lugar(es) interactuar, sino también la posibilidad de develamiento y trascendencia del Ser, en la acción de aprender de los estudiantes, y de enseñar de los docentes.

El proceso de esta investigación es de carácter cualitativo, en donde se aplicó la entrevista semi-estructurada y abierta, guiada por un objetivo, la cual considera la relación de las investigadoras en forma natural sin emitir juicios y permitir al entrevistado usar sus propios términos.

De esta forma se hará énfasis en la comprensión e interpretación de los hechos desde el punto de vista de los sujetos relacionados en ella; generando así, teorías explicativas comprensivas.



Muestra representativa de actores

La población son algunos estudiantes de secundaria y docentes; estudiantes cuyos resultados en las pruebas saber fueron favorables y docentes cuya trayectoria académica han sido reconocidos como buenos profesores de matemáticas debido a los buenos resultados de sus estudiantes en los exámenes de estado. Esta muestra fue escogida con diferentes docentes de los departamentos del Huila, Caquetá, Quindío y Cundinamarca.

Los lenguajes más apropiados de los buenos profesores de matemáticas que facilitan el aprendizaje

*Aprender es para nosotros,
construir, reconstruir, constatar
para cambiar, y que nada se
hace sin apertura en el riesgo
y en la aventura del espíritu.*

Paulo Freire.

Para un buen aprendizaje de las matemáticas e incluso de otras áreas es necesario partir de un adecuado uso del lenguaje por parte del profesor, de ésta manera se busca construir conocimiento a partir de los saberes previos teniendo en cuenta el entorno, las emotividades y necesidades de los educandos. Así mismo el aprendizaje será reflexivo e implementa en los actores del sistema educativo un pensamiento crítico. Para lograr este cometido es indispensable utilizar los siguientes tipos de lenguaje:

- **Lenguaje según la etapa del desarrollo del niño:** es importante identificar en que etapa se encuentra el niño para así implementar las estrategias propias para su edad y utilizar un adecuado lenguaje. Este debe ser claro, preciso sin tanto tecnicismo propio del léxico del educando según la etapa en la que se encuentre.
- **Lenguaje asertivo:** genera congruencia, autenticidad, sinceridad, ética, valores, proyectos y metas importan-

tes. Esto para producir un poder que nos permite reconocimiento, respeto y además, nos hace sentirnos bien. pone énfasis en la manipulación de símbolos cuyo significado es certero en el momento de la explicación.

- **La conversación como puente al aprendizaje profundo:** en donde cada uno aporte su punto de vista partiendo de sus experiencias, pues el docente aprende de sus estudiantes y viceversa.
- **Lenguaje crítico, sujeto crítico:** incitar la curiosidad de sus alumnos y lograr despertar el interés en la comprensión de las temáticas. basado en el trabajo colaborativo, la enseñanza situada, reflexión, discusión, promoción del entendimiento del proceso cognitivo del alumno a través del análisis y la solución de problemas reales que ligen la teoría con su utilidad. Cabe resaltar que enseñar con ejemplos es uno de los mejores medios educativos.
- **Lenguaje argumentado desde las matemáticas:** Una comunicación para construir, argumentar, confrontar ideas, tomar posturas, crear conocimiento. y relacionar la matemática teórica con la práctica. Pues esta la utilizamos en el diario vivir.
- **Platicando desde nuestra profesión como docentes:** La interacción con el otro, el contarnos nuestras experiencias enriquecen la labor docente y se ve reflejada en mejores practicas educativas.
- **El lenguaje como dialogo entre sujetos:** es importante para transformar y humanizar al mundo. El profesor debe manejar un léxico rico para que se le facilite la transmisión de sus conocimientos y los logre contextualizar de la mejor manera.
- **Escuchar para comprender el mundo:** Escuchar es una manera de comprender los mundos y las realidades que manifiestan cada persona.
- **El lenguaje como poder transforma-**

dor en el docente: El dialogo entre educador y educando debe ser ameno y respetando la individualidad desde las diferencias de cada uno, como sujetos que somos únicos en este mundo de conflicto. Se debe tener cuidado con lo que se dice, a quien se le dice y bajo qué circunstancias se dice.

- **El juego como estrategia de aprendizaje:** como factor determinante dentro de la construcción de cualquier saber, ayuda a adquirir el aprendizaje de una manera didáctica que distension y recrea a los estudiantes.
- **Un buen profesor es un buen conversador:** Algunos docentes tienen buenos conocimientos de su profesión pero desafortunadamente no tienen un buen discurso o su poder conversacional es deficiente.
- **La motivación es fundamental en el aprendizaje:** mantener la curiosidad de no saber el profesor con que nueva estrategia va a desarrollar la clase, es fundamental mantener la atención en el proceso de aprendizaje. Para el entendimiento de las matemáticas hay que acabar con el mito de que son difíciles explicando su aplicabilidad, y que a diario sin darnos cuenta las vivimos utilizando.

Conclusiones

- ✓ Los buenos profesores de matemáticas manejan un lenguaje apto para sus estudiantes, según el nivel de desarrollo y el contexto en el que ellos se encuentran.
- ✓ Los buenos profesores de matemáticas utilizan un lenguaje claro y comprensible es fácil de interpretar y traducir. Para mejorar la claridad se debería tener en cuenta lo siguiente:
 - frases cortas y precisas
 - conectores clarificadores (porque, por lo tanto, si, cuando)
 - pensamientos y frases claros
 - no empiece con una frase subordinada

- dé tiempo para pensar entre los actos de habla
- evite utilizar expresiones abstractas, procure ser concreto
- evite utilizar frases compuestas largas
- utilice expresiones menos formales que en el lenguaje escrito
- cuidado con utilizar palabras y términos de otro idioma, no aumentan su credibilidad
- evite utilizar la voz pasiva.
- ✓ Los buenos profesores de matemáticas poseen un lenguaje asertivo, cuando logran expresar los sentimientos y diferentes opiniones de una manera entendible para sus estudiantes, sin llegar a ofender o atacar a las personas con distintos puntos de vista, también logra expresar el sentir de los demás de una forma adecuada.
- ✓ Los buenos profesores de matemáticas son buenos conversadores, es decir que conservan un estilo de lenguaje conversacional como puente al aprendizaje profundo.
- ✓ El lenguaje crítico es uno de los estilos de lenguaje utilizados por los buenos profesores de matemáticas, para movilizar el pensamiento tanto en el estudiante como en el mismo docente.
- ✓ El lenguaje argumentado desde las matemáticas, es un estilo de lenguaje que caracteriza a los buenos profesores de matemáticas como sujetos que se apropian de la palabra para empoderarse, para sentir que se es sujeto con su uso, con la discusión.
- ✓ Los buenos profesores de matemáticas son sujetos dialogantes, cualidad que los caracteriza como seres sociales que comparten ideas, experiencias y conocimientos con sus colegas y estudiantes para adquirir conocimientos, evaluar y detectar errores.
- ✓ Los buenos profesores de matemáticas escuchan activamente y hablan responsablemente.
- ✓ El lenguaje como poder transformador en el docente, es un estilo de lenguaje fundamental para el docente como es-



trategia para la formación de sujetos que contribuyan a la sana convivencia ciudadana.

- ✓ El juego como estrategia de aprendizaje, es uno de los recursos pedagógicos más utilizados por los buenos profesores de matemáticas que facilitan la construcción del conocimiento matemático cuando se plantean en un entorno constructivista de interacción entre todos los participantes.
- ✓ Proximidad estudiante – profesor, es una estrategia aplicada por estos buenos profesores para establecer buenas relaciones con sus estudiantes entendiendo y permitiendo todo dentro del respeto.
- ✓ Los buenos profesores de matemáticas son más unos motivadores que unos informadores o transmisores de conocimiento.
- ✓ Los buenos profesores de matemáticas son maestros que trasciende los conocimientos a lo humano. Estos buenos maestros enseñan con amor “aman su profesión”; además de tener idoneidad profesional en su rama, capacidad innovadora.
- ✓ Docentes reflexivos es una de las características que representan a estos buenos profesores como sujetos pensantes que actúan desde su realidad.
- ✓ Lenguaje contextual para la solución de problemas, es un estilo de lenguaje propuesto por los buenos profesores de matemáticas para contemplar al educador y educando como sujetos situados en el cual los conceptos y las actitudes pueden ser aprendidos en el proceso de la resolución de problemas.
- ✓ Los buenos profesores de matemáticas durante su labor diaria buscan desmitificar las matemáticas como la materia más difícil o la más temeraria por parte de los estudiantes, a través todos los estilos de lenguaje y estrategias antes mencionadas utilizados por estos buenos profesores para facilitar el aprendizaje de las matemáticas.

Recomendaciones

Hemos disfrutado este sendero de exploración que nos trae al final del texto tal como al inicio de un largo proceso de indagación por los estilos de lenguajes más utilizados por los buenos profesores de matemáticas para facilitar el aprendizaje de las mismas. De hecho es necesario continuar por este camino para hallar otros estilos de lenguajes y tomarlos como referentes en las prácticas pedagógicas.

En esta investigación no se busca diseñar modelos de aplicación sino compartir significados como experiencias de profesores destacados en sus prácticas pedagógicas como buenos profesores de matemáticas. La contribución para las instituciones educativas está en los criterios y referencias que inferimos de las acciones pedagógicas de los profesores catalogados como buenos profesores de matemáticas, sin embargo aquello tiene validez sólo para ese y no otro profesor.

Se hace necesario poner en evidencia los lenguajes de los buenos profesores de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil para ser tomados por otros profesores como referencias y no como camisa de fuerza para ser aplicados en las aulas de clase. De hecho esta investigación abre puertas al proceso pedagógico y brinda posibilidades al dialogo, debates y críticas que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa; así como al enlace entre las diferentes teorías de investigadores que escriben sobre pedagogía crítica y la práctica de quienes la aplican en el aula.

Es importante aclarar que los buenos profesores de matemáticas y porque no decir de cualquier otra área, son aquellos que aman su profesión, que viven en un constante evaluar de su quehacer docente, son los que enseñan con amor y les gusta su labor sin importar los percances que pueden tener en su labor diaria, aquellos que dan lo mejor de sí, que se exigen y viven en una constante reflexión de su trabajo y de su vida. Son los que comparten sus experiencias sin temor a que los

otros de pronto lo hagan mejor sino que ellos viven en función de sus estudiantes, los que se ponen metas y andan en una constante investigación y preparación para mejorar cada día más su labor como docentes. Ellos aman a sus estudiante como si fueran sus hijos y dan lo mejor de sí para su bienestar, son conscientes de que están forjando un futuro y educando personas y de su labor depende el fracaso o el éxito de esos jóvenes ávidos de conocimientos tanto científicos como comportamentales, estos profesores son amigos de sus estudiantes pero siempre implementando el respeto.

Es preciso creer que estos buenos profesores comprometidos con su labor dentro y fuera de las aulas de clase pueden y deben ser referentes para otros profesores, aclarando que no se presenta como un modelo a repetir, sino de hallar juicios, razonamientos, pautas y visiones que sirvan como espejos reflectivos a

colegas directamente implicados con el mejoramiento de la educación y la enseñanza - aprendizaje de las matemáticas.

Con esta investigación nos vemos en la necesidad de movilizar críticamente a otros profesores tanto del área de matemáticas como de cualquier otra área, sobre todo a quienes aun se limitan por las restricciones externas o autoimpuestas que impiden realizar una enseñanza libre de toda cohibición y flexible a indagaciones, creaciones e innovaciones.

En este texto destacamos la labor, esfuerzo y dedicación de los buenos profesores de matemáticas. De hecho es significativo conocer y realzar las cosas buenas para que cada uno se auto-evalúe y se dé cuenta en que está fallando y así retroalimentar su labor para mejorar la calidad educativa y fortalecer el aprendizaje de nuestros estudiantes, pues ellos van a hacer los futuros profesionales de nuestro país.

Bibliografía

Fuentes

- Alvarado, Isunza, Eduardo José. (2007). *Lenguaje, Poder y Educación*. Universidad de Guadalajara: Sincronía Verano.
- Bain, Kein. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la universitat de Valencia.
- Brenson, Gilbert. (2009). *El Poder del Lenguaje y el Lenguaje del Poder*. Biblioteca Virtual en Español: Amauta Internacional, LLC.
- Escudero, I. (2003) *La relación entre el conocimiento profesional del profesor de matemáticas de enseñanza secundaria y su práctica. La semejanza como objeto de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla. España.
- Flores Martínez, Pablo; Peñas Troyano, María. (2009). *Formación Inicial de Profesores de Matemáticas Reflexivos*, *Revista Educación y Pedagogía* vol. xv no. 35, 95).
- Freire, Paulo. (1967). *La Educación como practica de la libertad*. Bogotá: editorial América latina.

- Freire, Paulo. (1976). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.
- Freire, Paulo. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González González, Miguel Alberto (2010). *“Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Bicentenario Akairós-Educación”* Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. Manizales: centro editorial universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.



González González, Miguel Alberto. (2011). Lenguajes del Poder. ¿Lenguajes que nos piensan?. Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.

Guarín Jurado, Germán. (2011). Filósofo, autor de "Razones para la racionalidad en horizonte s de complejidad" Candidato a doctor en didáctica con el instituto de pensamiento y cultura latinoamericana en México. Seminarios sobre pensamiento crítico II. Manizales, 19 de junio.

Llinares, Salvador. (2005). Relación entre teorías sobre el aprendizaje del profesor de matemáticas y diseño de entornos de aprendizaje. Alicante: Universidad de Alicante, España.

Llinares, Salvador. (2007). Formar profesores de matemáticas: Un dominio de práctica y de investigación. En la Conferencia invitada en la XIII Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas – JAEM. Granada.

López de Maturana, Silvia. (2003). Construcción Sociocultural de la Profesionalidad Docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Tesis Doctoral. España.

López de Maturana, Silvia. (2009). Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo. Serena: Editorial Universidad de la Serena.

López de Maturana, Silvia. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. Serena: Editorial Universidad de la Serena.

Referencias

Baudrillard, Jean. (2004). *El Sistema de los Objetos*. México: Siglo XXI.

Cortina Orts, Adela. (1985). Crítica y utopía: la Escuela de Francfort. Madrid: Cíncel.

González González, Miguel Alberto. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Editorial Homosapiens.

Pamuk, Orhan Ferit. (2011). *El Museo de la Inocencia*. Barcelona: DEBOLSILLO.

Prieto Parra, Marcia. (1990). *La Práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico*. Revista Educación y Pedagogía, No. 4. Medellín: Universidad de Antioquia.

Sánchez, Dairo. (2011). Médico y cirujano, Magister en Desarrollo educativo y social y doctor en ciencias sociosanitarias y humanidades medicas. Seminario sobre investigación cualitativa. Manizales, 16 y 17 de septiembre.

Ríos Saavedra, Teresa. (2013). La hermenéutica en la investigación educacional y social. Manizales: Universidad de Manizales.

Zemelman, Hugo Hernán. (2009). *Uso crítico de la teoría*. México: IPN.

Desesperanza aprendida: categoría emergente de los docentes frente a la inclusión educativa¹

VILMA ROCÍO FLÓREZ MUÑOZ ², ROCIO DEL PILAR GONZÁLEZ SALAMANCA³
GLORIA ISAZA DE GIL⁴

Resumen

El presente artículo emerge de la reflexión realizada en la investigación: Desesperanza Aprendida: Categoría Emergente con respecto a las percepciones y las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de las Instituciones Carlos Mario Simmonds y Cristo Rey de la ciudad de Popayán, realizada a partir de marzo del 2011 hasta el presente año.

El análisis de los lineamientos educativos de orden mundial, promulgados por la UNESCO, en la XV cumbre Iberoamericana de Salamanca, (España) del 10 de junio de 1994, y la reflexión del deber ser del quehacer pedagógico orientada en los diferentes seminarios correspondiente a la maestría “Educación desde la Diversidad” impartida por la Universidad de Manizales, fueron unánimes en plantear el respeto por la diversidad y la necesidad de transformación de las prácticas pedagógicas, pero también de las prácticas familiares y sociales para el bienestar de todos.

Metodológicamente la investigación recurrió a la teoría fundada, cuya observación no participante se llevó acabo en dos establecimientos Educativos de la ciudad de Popayán, en las cuales se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, diálogos informales y la experiencia de convivencia en el medio por parte de las investigadoras. Es de anotar que el análisis de la información desde la realidad, teoría y práctica, configuró las entrevistas, diálogos y observaciones como testimonio. De otro lado las teorías que soportan el estudio del tema de investigación se unieron como argumentos orientadores de la lectura de la realidad, a su vez el saber práctico adquirió el status de saber pedagógico, pues orientó el trabajo desde la desesperanza aprendida.

1 Recibido: 28 de octubre de 2014. Aceptado: 05 de julio de 2015.

2 Vilma Roció Flórez Muñoz. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación Especial. Profesional de Apoyo de la Unidad de Atención Integral, Popayán. Correo Electrónico: vilmarofm@hotmail.com

3 Rocio del Pilar González Salamanca. Magister en Educación desde la Diversidad; Psicóloga. Universidad Cooperativa de Colombia, Seccional Popayán, 2009. Psicóloga Educativa de la Institución Educativa Cristo Rey, Popayán. Correo Electrónico: pilar-gonzalez1@hotmail.com

4 El presente artículo es resultado de investigación desde marzo del 2011 a la fecha, del macroproyecto: Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca, cuya investigadora principal es la Mg. Gloria Isaza de Gil y se realizó como prerrequisito para obtener el título de Magister en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: gloriail@umanizales.edu.co



El resultado de este trabajo, es intangible por cuanto es preciso ahondar en la toma de compromiso para cambiar la realidad y su efectivo desarrollo, un cambio claro, necesario y significativo es este rol del docente, pues se necesita ver el mundo, su contexto y la sociedad con otros ojos, y al niño, niña o joven como centro de todo ello. Mirar al estudiante como sujeto de derechos y deberes, potencial, capaz, con habilidades y destrezas, sin señalamiento alguno son actitudes claves para desempeñar adecuadamente la labor educativa.

Palabras clave: Diversidad, Vulnerabilidad, Inclusión educativa, Estudiantes con NEE, Desmotivación, Desesperanza aprendida.

Abstract

Learned Hopelessness: Teacher's Emerging Category towards the Inclusive Education

This Article emerges from the reflection made in the Investigation. Learned Hopelessness: Emerging Category regarding the perceptions and attitudes of teachers towards the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) of the Institutions Carlos Mario Simmonds and Cristo Rey of Popayan City made since March of 2011 2013.

The analysis of the educational guidelines of world order, enacted by the UNESCO, in the XV Iberoamerican Summit of Salamanca, (Spain) in the 10th of June of 1994, and the reflection of the pedagogical should be, oriented in different seminars relevant to mastery "Education through diversity" imparted for University of Manizales, were unanimous in raising respect for diversity and the need for transformation of teaching practices, but also family and social practices for the welfare of all.

Methodologically the research drew on Found Theory, which non- participant observation was held in two educational establishments in Popayan city, which were developed in semi-structured interviews, informal discussions and the experience of living in the environment by the researchers. It should be noted that the analysis of the information from reality, theory and practice, set up interviews, discussions and observations as evidence. On the other hand the theories that support the study of the research topic joined as arguments counselors in the reading of reality, so the practical knowledge acquired the status of pedagogical knowledge, because it oriented the work from the learned hopelessness.

The outcome of this work is intangible, because is precise to delve in the commitment to change the reality and its effective development, a clear change, that is necessary and significant in the teachers role, as they need to see the world, its context and society with new eyes, and the child or young people as the center of it all. Seeing the student as a subject of rights and duties, potential, capable, with skills and abilities, without signaling any attitudes are the key to adequately perform educational work.

Keywords: Diversity, Vulnerability, inclusive education, Students with SEN, Discouragement, Learned Hopelessness.

Presentación

En las Instituciones de Educación Básica Primaria, de carácter oficial, Carlos Mario Simmonds y Cristo Rey, del Departamento del Cauca, municipio de Popayán, a partir de marzo del 2011 hasta el 2013, la docente Vilma Rocío Flórez Muñoz, Licenciada en Educación Especial y la Psicóloga Rocío del Pilar González Salamanca, llevaron a cabo la investigación denominada “Desesperanza Aprendida: Categoría Emergente: de los docentes frente a la inclusión educativa”.

Quienes fundamentándose de que la historia humana marcha indefectiblemente hacia el progreso y hacia la perfectibilidad del desarrollo humano. Es un hecho que la rapidez de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean nuevas exigencias que obligan a los sistemas educativos a una renovación constatare para dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas y por consiguiente de la sociedad. En este marco, las innovaciones educativas se presentan como un espacio crucial para anticipar respuestas a nuevos desafíos y generar alternativas de solución como es el caso de la educación inclusiva que es un proceso por medio del cual se responde con calidad, equidad y pertinencia a la población diversa, es decir brindar una educación que satisfaga las necesidades particulares de los estudiantes.

Sin embargo, el anterior enunciado ha sido objeto de cuestionamiento ante la sociedad y ni que decir por parte del gremio educativo pues se evidencia inconformidad y desmotivación frente a los resultados requeridos por el MEN como lo podemos ejemplarizar en el desarrollo del presente artículo.

Justificación

La investigación se llevó a cabo debido a que la acelerada transformación del mundo ha forzado y de algún modo afectado al sujeto en su parte cognitiva,

emocional y comportamental, desde este contexto, los inconvenientes que tienen los docentes para la atención con calidad a la población diversa, no ha sido la excepción, es decir que los docentes son considerados sujetos sociales, participantes activos en la construcción del mundo contemporáneo y por consiguiente, actores principales en la dignificación humana.

El reconocimiento de la educación como un derecho humano trae consigo no solo el imperativo de la democratización, del acceso para todas las personas sin distinción alguno, sino también que sea de óptima calidad y con la posibilidad de permanencia dentro del sistema en condiciones dignas, de equidad, acorde a su realidad cultural, social y personal.

Desarrollar procesos de inclusión con calidad, es un reto de la educación contemporánea, para ello, se requiere de los docentes en particular, una transformación profunda de las representaciones mentales y sociales, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes y acciones que repercuten en el sistema educativo.

De acuerdo a la Constitución Política de Colombia (1991) en el título II, de los derechos, las garantías y los deberes del artículo 67, decreta la educación como derecho fundamental, así como también se generan planteamientos hacia una educación para todos, cuyo objetivo primordial es eliminar las diversas formas de opresión y desigualdad, constituyendo asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias.

El logro de la equidad y la justicia social es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan hoy en día gran parte de los sistemas educativos. El derecho de todos a recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones, es un hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas. Sin embargo, alcanzar estos ideales requiere nuevos planteamientos y formas de entender la educación. Es en este punto donde se ve



la inclusión como el medio más adecuado para ofrecer a todos los niños, niñas y jóvenes, las mismas oportunidades para aprender y participar plenamente en la sociedad. Cada contexto, cada momento marca la impronta de trazar rutas nuevas, buscar nuevos aliados e inspirar y motivar a las comunidades para obtener dichas metas.

Por tanto, se realiza esta propuesta investigativa que no solo es importante por su finalidad o por la población a la cual esta dirigida, sino también para lograr un cambio actitudinal en los docentes, teniendo en cuenta que muchos de ellos, han creado una sensación de impotencia ante su quehacer pedagógico y el tema de la inclusión educativa. Por consiguiente conduciendo o condenando a sus estudiantes al fracaso, lo cual conduce a una categoría emergente denominada “Desesperanza Aprendida”, en la cual intervienen tres componentes; cognitivo, motivacional y emocional, que se ven reflejados en su “*deber ser*” como profesionales de la educación.

Problema

A finales del siglo XX y a inicios de este, hacer valer el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), asociadas a discapacidad u otros factores es una aspiración para muchos, un compromiso para algunos y una realidad para unos cuantos. La concepción de la persona con Necesidades Educativas se plantea en la actualidad como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje en todos los estudiantes, como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye de manera significativa a la construcción de una cultura de atención a la diversidad.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, organizada por la UNESCO, en la XV cumbre Iberoamericana de Salamanca, (España) del 10 de junio de 1994, con la

participación de 92 países preocupados por mejorar la calidad educativa y conceder participación activa a grupos minoritarios que han sido objeto de exclusión del servicio educativo, invitó a la transformación de las relaciones entre la escuela y la comunidad, la cual se establece con claridad en el punto 3, que:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómada, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas”. (Declaración de Salamanca, 1994, p. 61).

En este mismo año en Colombia, es promulgada la Ley General de Educación, en cuyo Título III se estableció “*Las modalidades de atención educativa a poblaciones*”, incluyendo en el capítulo I la educación para personas con limitaciones y capacidades excepcionales, y en su Artículo 46, la integración de los educandos con NEE en el aula. Posteriormente en 1996, se inició la reflexión “*Hacia una educación con equidad*”, mediante el Decreto 2082, que tuvo como marco de acción la conferencia mundial ya citada sobre Necesidades Educativas Especiales.

A nivel Departamental, el documento “*Discapacidad, minusvalía y deficiencia; Alertas y procesos en el Departamento del Cauca*”, (Gobernación del Cauca. Dirección Departamental de Salud, Despacho de la primera dama y Red de iniciativas de personas discapacitadas Comunitar, 1999, p. 7). Deja conocer que en 1999, se pretendía sensibilizar a la sociedad caucana, a fin de lograr la incorporación de las personas con alguna discapacidad.

Más tarde en el año 2000, los diversos cambios administrativos de la educa-

ción, entre ellos, la municipalización de la educación, diezmó el grupo de educación especial del departamento del Cauca, dando origen a la conformación de la unidad de atención integral (UAI) y su equipo multidisciplinario, para la atención de la población del municipio de Popayán.

Actualmente el decreto 366 del 2009, emanado del MEN, *“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”*. Este requerimiento de educación inclusiva, en particular, ha impactado al sistema educativo estableciendo una mirada abierta de la educación y su relación con el sujeto de la misma. Esta realidad conlleva al surgimiento de nuevos requerimientos y prácticas de gestión para el docente, con el fin de responder de forma eficiente y efectiva a los cambios que se experimentan día a día en el quehacer pedagógico como docentes de los niveles de educación pre-escolar, básica y superior. Por esta razón se desarrolla la concepción del docente como un Gestor de las transformaciones sociales, el cual, tiene como misión buscar que la educación esté centrada en la alteridad, los valores humanos y sociales.

Con el fin de indagar sobre las percepciones y las actitudes de los docentes en la educación básica primaria, se acudió al método de Investigación de la teoría fundada, cuya observación no participante se llevó a cabo en dos establecimientos educativo de la ciudad de Popayán (Institución Educativa Carlos Mario Simmonds e Institución Educativa Cristo Rey) facilitando una mirada argumentada respecto a las actitudes y percepciones de los docentes de educación básica primaria, en el proceso de atención a la diversidad y su manifestación en la inclusión de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, mediante la codificación abierta y axial estructurada en el cuadro categorial de las entrevistas

realizadas a los docentes. Dicho recurso proporcionó mayor cantidad y calidad de información, además de posibilitar el análisis de conductas verbales y no verbales, como también contenidos de discurso. (Glaser y Strauss, 1967).

Pregunta

Lo anterior, nos conlleva a preguntarnos: ¿Cuáles son las actitudes y percepciones de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las Instituciones de Educación básica primaria, de carácter oficial, Carlos Mario Simmonds y Cristo Rey, del departamento del Cauca, municipio de Popayán, año escolar 2012?

Antecedentes

Entre algunas de las investigaciones acerca de las percepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa, con énfasis en la atención a la población diversa, por sus aportes significativos están: en Argentina, la tesis de la Licenciatura en Gestión Educativa, de la Universidad CAECE denominada: “tolerancia y no-discriminación en escuelas inclusivas”, cuyas autoras son Silvia Andrea Zaballa y Bahía Blanca (2001). La tesis es realizada por estas personas quienes han estado durante 12 años como coautoras y participantes activas de las escuelas inclusivas, en cuya experiencia, nació un año antes de la Declaración de Salamanca, en una ciudad al sur de la provincia de Buenos Aires, elaborada por docentes que sin más sustento teórico que el concebir que la educación era un derecho **para todos**, comenzaron a trabajar en el aula con estudiantes en condiciones sociales, situaciones familiares y capacidades diversas. Docentes que desconocían conceptualmente que era la integración, la inclusión, la normalización. Pero concebían el acto de educar, “...como una puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto” y que bregaban por una educación para



todos, enfatizando en el trayecto y no en resultados excluyentes.

A nivel Nacional se retoma el trabajo de la Universidad de Antioquia que desarrolla el Dr. Alexander Yarza de los Ríos, denominado Educadores Especiales en la Educación Inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalizada en Colombia. (2011, p. 34). Esta tesis plantea la textualidad de la educación inclusiva como reforma, el cual produce nuevos etiquetamientos y funcionalidades en los sujetos (propios), este trabajo postula que la educación inclusiva (en proceso de institucionalización en Colombia) hace énfasis en la importancia de entender que la inclusión significa ofertar el servicio escolar con calidad y equidad a cualquier sujeto educable, es decir, a todos y todas los estudiantes en tanto diversos; además, plantea el análisis en términos de barreras para la participación, el aprendizaje y de facilitadores para la inclusión de la población en situación de vulnerabilidad y/o diversidad.

En cuanto a referentes locales, se retoma el documento denominado: “discapacidad, minusvalía y deficiencia, de la gobernación del Cauca”. Bajo la supervisión de la dirección departamental de salud, despacho de la primera dama y red de iniciativas de personas discapacitadas Comunitar, dicho artículo del año 1999, deja conocer la pretensión de sensibilizar a la sociedad Caucana, a fin de lograr la incorporación de las personas con alguna discapacidad.

Objetivo

El objetivo que se pretendió con esta investigación fue el de identificar cuáles son las actitudes y percepciones de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en las Instituciones de Educación Básica Primaria, de carácter oficial, Carlos Mario Simmonds y Cristo Rey, del departamento del Cauca, Municipio de Popayán, año escolar 2012.

Metodología

La presente investigación se realizó a través de la teoría fundada, la cual se describe como un modo de hacer análisis. De la Cuesta (1998) siguiendo a Strauss, considera que su objetivo es el de generar teoría a partir de textos recogidos en contextos naturales y sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad. Según Sandoval (1997), la teoría fundada es una Metodología General para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar. Aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría.

El método de la teoría fundamentada es el de comparación constante, que connota, como dice Sandoval, una continua revisión y comparación de los datos capturados para ir construyendo teoría de la realidad. En términos de Velasco y Díaz de Rada (2000), el método de ésta tendencia ayuda a que el antropólogo elabore y compare nuevas categorías mentales e introduzca nociones de espacio y tiempo, de oposición y contradicción, que pueden ser extrañas al pensamiento tradicional.

Strauss (1970), define sus procedimientos básicos en: recogida de datos, codificación y reflexión analítica en notas. Para elaborar la teoría, es fundamental que se descubran, construyan y relacionen las categorías encontradas; estas constituyen el elemento conceptual de la teoría y muestran las relaciones entre ellas y los datos.

Los datos se recogen con base en el muestreo teórico, el cual, a decir Glasser y Strauss (1967), es el medio o sistema por el que el investigador decide con base analítica, que datos buscar y registrar. Por ello, la recogida de datos en la investigación etnográfica se debe guiar por una teoría de diseño emergente, pues estos

escenarios y medios pueden ir cambiando en la medida que va apareciendo nueva información.

La teoría fundamentada, establece la distinción entre la teoría formal y la teoría sustantiva, haciendo énfasis en la teoría sustantiva, la cual, está relacionada con la interacción permanente que el investigador logra en el proceso de recolección de datos; de los cuales pueden ir surgiendo nuevas hipótesis para ser verificadas. En tal sentido, esta teoría es el resultado del procesamiento sistemático de los datos de campo (mediante procesos de codificación y categorización). Glasser y Strauss (1967).

Diseño

Los resultados de las entrevistas semi-estructuradas, los diálogos informales y la experiencia de convivencia en el medio por parte de una de las investigadoras, evidenciaron las categorías conceptuales de: diversidad, vulnerabilidad e inclusión educativa, así como también, actitudes y sentimientos, eligiendo como eje de interés de trabajo, la categoría de percepciones y actitudes en la educación inclusiva para niños, niñas y jóvenes con NEE. Es de anotar que la información fundamentada desde la realidad, teoría y práctica, configuró las entrevistas, diálogos y observaciones como testimonio, de otro lado las teorías que soportan el estudio del tema de investigación, se urdieron como argumentos orientadores de la lectura de la realidad, a su vez el saber práctico adquirió el status de saber pedagógico, pues orientó el trabajo de análisis desde la desesperanza aprendida.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis como proceso de valoración que lleva al investigador a concretizar la búsqueda investigativa y por ende se constituye en objeto de la codificación y/o de la categorización de la misma se focalizó en las actitudes y percepciones de los docentes frente a la

inclusión de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales en dos instituciones de la ciudad de Popayán.

Como unidad de trabajo se nombraron a nueve docentes de Educación Básica Primaria de las Instituciones de carácter oficial “Carlos Mario Simmonds” y “Cristo Rey” de dicha ciudad de Popayán, las cuales tienen en común docentes que han tenido o tienen la oportunidad de brindar un proceso de enseñanza aprendizaje dentro de sus aulas a estudiantes en situación de discapacidad.

Construcción de sentido. ¿Qué saben los docentes sobre diversidad, vulnerabilidad, e inclusión? En cuanto a la diversidad...

La escuela se enfrenta al reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y fomentar la igualdad de oportunidades. Al respecto, Grisales, (2011, p.16) en su documento: *el reconocimiento de la diversidad como valor y derecho* afirma que la diversidad es el “reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la variedad, la desemejanza, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad. Se habla, entonces, de diferencias en cultura, étnicas y raciales, diferencias de género y diferencias lingüísticas, entre otras. Se refiere a la participación e igualdad como paso importante a la inclusión social”.

La atención a la diversidad, en la mayoría de las instituciones, no se ha implementado, por cuanto supone una nueva forma de entender la realidad educativa. Sí bien es cierto que hay un porcentaje de docentes que cuentan con muchas ansias para mejorar su praxis cotidiana y vocación para ser transformadores de vida, hay también muchos en ejercicio que no han adquirido o se han negado a una formación pensada para la escuela del siglo XXI, y menos aún se ha considerado el hecho que la sociedad está siendo objeto de muchos cambios, donde sin duda alguna, la formación permanente resulta indispensable para el profesorado de todos los niveles educativos.



Con la entrevista realizadas a los docentes de dichas Instituciones Educativas, se logró conocer que existen actitudes desfavorables por parte de algunos de ellos; actitudes que evidentemente atentan contra una verdadera formación de calidad, como por ejemplo: la falta de vocación o de sentido de pertenencia por su labor, docencia infestada de improvisación, con marcada naturaleza informativa más que formativa, carencia de alteridad y humor, aunado en muchos casos, a una imagen devaluada ante los demás y peor aún, una representación desmotivante ante sí mismo.

Las encuestas realizadas en el marco de esta investigación permitieron evidenciar que los docentes del nivel de educación básica primaria, no tienen un acercamiento conceptual claro con respecto a la definición de diversidad, en su defecto demostraron identificar los sujetos a los cuales hace referencia la diversidad. Esta realidad, por sí misma, deja entrever que el cumplimiento de la política pública, está mediada por factores de edad, condiciones laborales y perspectivas del futuro.

Algunas de las respuestas de los maestros acerca de la diversidad, como en el caso de los docentes 1 y 2 “tratar a niños especiales”, “tratar a niños con problemas de aprendizaje”, visibilizan la falta de actualización en las políticas educativas, así mismo las respuestas de los docentes 4 y 5: “hablando de seres humanos, decimos que la diversidad está enfocada a la conformación de grupos indígenas, campesinos, blancos, negros, desplazados, en fin... todos revueltos”, “hace referencia a diferentes contextos de procedencia, diversidad también es la edad, competencias, lo que el individuo es capaz y no de hacer, en resumen, son las características de cada ser”, muestran la tendencia a agrupar, es decir a ver la heterogeneidad como homogeneidad; principio adverso a la realidad

Como bien se puede apreciar, la preocupación del maestro no se centra en

el sujeto que asiste al aula, al respecto, la Doctora Luz Helena Patiño (2011, p.18) expone en su eje temático de la atención a la diversidad en el contexto de aula de clase que:

“Los procesos de enseñanza aprendizaje deben favorecer la participación activa de los estudiantes y el énfasis no se debe poner en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule la construcción del propio conocimiento y elaborar su propio sentido (Bruner y Haste, 1990) y dentro del cual el profesorado pueda conducir al estudiante progresivamente hacia niveles superiores de independencia, autonomía y capacidad para aprender, en un contexto de colaboración y sentido comunitario que debe respaldar y acentuar siempre todas las apropiaciones”.

Ante la realidad reflexionada, no es desatinado afirmar que el reconocimiento y el respeto por la diversidad humana es bastante fácil como práctica teórica, pero muy compleja como vivencia cotidiana, más aún sí es participe activo de la formación de estudiantes que están en situación de vulnerabilidad o que están en riesgos de exclusión, entre los que se encuentran las niñas, los niños y jóvenes en situación de calle, los desplazados, las personas con discapacidad, condiciones de pobreza extrema, estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, población indígena, entre otros.

En cuanto a la vulnerabilidad...

De acuerdo a algunas de las respuestas referidas a la vulnerabilidad se identifica a que la vulnerabilidad es para los docentes 1, 2 y 3 respectivamente: “descomposición de la sociedad a los más indefensos”, “tiene que ver con las personas que de alguna manera, ya sea en salud, educación, alimentación están desprotegidas, carecen de muchas ayudas”, “está relacionada con el daño físico o psicológico

que se le puede causar a las personas”. Estos enunciados evidencian que poseen vacíos conceptuales, que sintetizan esta temática y victimizan de alguna manera a las personas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, percibiéndolas desde una mirada negativa, pero sin tener en cuenta sus potencialidades.

Por otra parte también se encuentra respuestas que tienen un acercamiento enfocado a la realidad en los docentes 5 y 6. Los cuales mencionan que “es algo que no está firme, algo que está sujeto a cambio, puede ser cambios de forma positiva o negativa, la vulnerabilidad no siempre va a permanecer ahí, en cualquier momento se puede cambiar”, “es estar en estado de riesgo o de desigualdad al que está expuesto el ser humano, después de un acontecimiento que ha marcado su vida”.

Según lo señalado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2002), la vulnerabilidad es el resultado de la exposición a riesgos, además de la incapacidad para enfrentarlos y la inhabilidad para adaptarse activamente. La vulnerabilidad coloca a quien lo padece en una situación de desventaja del ejercicio pleno de sus derechos y libertades. Por tanto, es una dimensión de susceptibilidad al daño, condicionada por factores intrínsecos y extrínsecos, anclada en la radical fragilidad del ser humano, pero sin duda atribuible en buena medida a elementos sociales y ambientales, demostrando que la vulnerabilidad es una condición externa al ser humano, es una situación que se manifiesta a partir del contexto social la cual se deriva de la violación de los derechos humanos.

La población vulnerable esta referida a grupos o comunidades que por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, edad, género o discapacidad, entre otros, se encuentran en una situación de mayor indefensión para ser frente a los problemas que plantea y exige el diario vivir y no cuentan con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades

básicas. La vulnerabilidad coloca a quien lo padece en una situación de desventaja del ejercicio pleno de sus derechos y libertades.

Ciertamente, el énfasis puesto en lo relacional, lo contextual y lo procesual, permite considerar que la vulnerabilidad, aun siendo intrínseca al ser humano, no es una característica estable e inalterable, antes bien es dependiente, al menos en parte, de factores que pueden cambiarse, en los que se puede intervenir. De ahí que ésta sea la clave que sustenta la obligación moral de una acción, preventiva, curativa, social, económica, educativa o de cualquier otra índole, que pueda minimizar, o evitar estas condiciones favorables al daño.

En cuanto a la educación inclusiva...

A la pregunta relacionada con la Educación Inclusiva, los docentes 1 y 2 exponen que: “una educación especial para aquellos niños que tienen problemas de aprendizaje”, “aquella que responde a las necesidades y características diferentes de los niños especiales”, ante estas respuestas se evidencia que existe una falta de actualización normativa, así como también el uso de términos que ya no son utilizados para referirse a los estudiantes o personas que están en condición de discapacidad. Desconocen que la inclusión se encuentra en el corazón del proceso de innovación educativa, implicando a las políticas educativas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos, esto a su vez conlleva a la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela.

Resulta evidente que este panorama educativo genera nuevas necesidades de formación en los docentes encargados de desarrollar prácticas educativas capaces de responder con garantías de éxito ante el desafío de una nueva educación para una nueva sociedad. Son numerosos los autores que coinciden en señalar que el



profesorado es el agente clave para el cambio de cualquier sistema educativo y que de su actuación depende el éxito de todo programa de innovación educativa como en el caso de la educación inclusiva. De ahí que la formación de los docentes se convierta en un aspecto de especial atención para la atención a la diversidad.

En cuanto a la experiencia de los docentes, como orientadores de estudiantes que presentan NEE se percibe que han tenido la oportunidad de conocerlos y han sido o son parte de su formación, aunque esta experiencia en la mayoría de los casos no tuvo un impacto positivo o gratificante. Los docentes 4, 5 y 6 expresaron lo siguiente: “considero que no hay que rechazarlos. Pero sí creo que deben de acudir a un aula especial”. “Creo necesario que como docentes deberíamos contar con una buena capacitación para poder orientarlos y no rechazarlos”. “Sí, me sentí mal, incapaz de dar la verdadera orientación que el estudiante necesitaba, no tenía la preparación requerida para atender tal necesidad y por tal motivo lo aislaba”.

No obstante, es necesario aclarar que esta tendencia desfavorable hacia la inclusión no es sinónimo de fracaso, como en algunos casos lo han dado a entender los docentes, por el contrario estos resultados los podemos tomar como una posición a un cambio de actitud y mentalidad para fortalecer el proceso de inclusión.

De acuerdo a estas percepciones se deduce claramente que el profesorado inconscientemente esta actuando bajo los parámetros de la homogenización y que para atender y brindarles una educación de calidad es necesario tener herramientas metodológicas especiales para dicho manejo, ya que según ellos no cuentan con la preparación adecuada para su atención integral, por tanto se evidencia en sus respuestas actitudes de exclusión, por lo que se puede concluir que generalmente la muestra presenta

una tendencia actitudinal adversa hacia la inclusión de los estudiantes que presentan N.E.E. en la educación básica primaria de las dos Instituciones Educativas ya mencionadas.

Siguiendo a Zemelman (1998, p. 20) el hombre puede progresar cuando manifiesta una inconformidad con lo dado y busca otros recorridos, por lo tanto expande su universo de pertenencia y agrega”... si queremos mantenernos vivos requerimos de una constante trascendencia en la reflexión teórica, respecto de cualquier fórmula que nos delimite acriticamente en una situación que se define como definitiva, por lo tanto carente de alternativas...” Aquí la inconformidad no tiene una connotación negativa, sino más bien es el inicio para acrecentar una postura crítica ante las dificultades presentadas.

Como se puede corroborar el hecho de que los docentes compartan durante toda una jornada escolar con estudiantes que presenta NEE, es ya para ellos, sinónimo de incomodidad, ya sea por sus imaginarios, la prevención dada por experiencias de colegas, impotencia al brindarle una orientación significativa, falta de actualización profesional, cansancio por tener más de 25 años laborando o simplemente porque se requiere más compromiso, trabajo, tiempo y sobretodo tolerancia. Todas las anteriores características, fue posible concebirlas desde una sola categoría que llamamos “Desesperanza aprendida”.

Recordando el “deber ser”

“Una educación para la diversidad, necesita resignificar el espacio de la crítica desde la cultura y la historia. La cultura en esta perspectiva”...no se ve como monolítica o inmutable, sino como un lugar de fronteras múltiples y heterogéneas donde las diferentes historias, lenguajes, experiencias y voces se entremezclan en medio de diversas relaciones de poder y privilegio. Dentro de esta tierra fronteriza cultural y pedagógica, conocida como escuela, las culturas

subordinadas se empujan y penetran las supuestamente homogéneas y no problemáticas fronteras de las prácticas y formas culturales dominantes” (Giroux, 1992, p. 8).

Al respecto, el autor citado, es enfático en recalcar que los educadores críticos no se pueden quedar mostrando cómo las ideologías se insertan en las relaciones que se establecen en el sistema escolar (P.E.I., currículo, organización escolar, relaciones maestro-alumno), la pedagogía crítica necesita “...ir más allá analizando cómo son adoptadas en realidad las ideologías en las voces contradictorias y en la experiencias vividas de los estudiantes tal como ellos dan significado a los sueños, a los deseos y a las posiciones de sujeto que albergan” (Isaza, 2011, p. 12).

En una etapa de profundas transformaciones en la educación debido a los cambios sociales, somos conscientes que se presentan nuevos enfoques educativos, problemas en la toma de decisiones en los objetivos propuestos, en las metodologías que se emplean, en fin, la educación ha necesitado y necesita plantearse y replantearse su discurso, por cuanto, se concibe la necesidad que el educador tome una actitud reflexiva de la problemática educativa de nuestro tiempo.

“La formación del profesorado se constituye en uno de los principales factores dinamizadores y cualificadores de los sistemas educativos. Se dice a menudo que los docentes solos no podrán cambiar la educación, pero si no cambian los docentes, difícilmente podrán lograrse transformaciones en ella. Los diferentes diagnósticos acerca de los mejores aprendizajes logrados por los estudiantes, y el incremento de la calidad de la educación, subrayan la importancia de los maestros como actores centrales en el proceso educativo” (González, 2008, p. 11).

El no tomar decididamente el compromiso de cambiar, causa dificultad en el

momento que se evidencia el alcance de los objetivos de la educación inclusiva. Aunque, las guías a seguir por el MEN son prácticamente admirables por su contenido. La experiencia nos muestra que todavía hay mucho por hacer para reducir las desigualdades y obrar con equidad: hay carencias básicas de infraestructura en colegios y escuelas, utilización de términos ofensivos hacia estudiantes con NEE (anormales, mochitos, enfermitos, mancos y otros peyorativos más), pocas o nulas capacitaciones a docentes y administrativos sobre el tema, currículos y evaluaciones poco flexibles. Esta demanda de modernidad se revela, ocasionando deserción y repitencia por parte de los estudiantes, sentimientos de impotencia, ira y aflicción por parte de sus padres, así como también inconformismo por parte de algunos profesores. Pero no es el hecho de criticar simplemente, hay que proponer, y no basta con reconocerlo, hay que actuar, aunque esta posición implique un sendero de tristes recaídas pero también de muchísimos avances positivos colmados de satisfacciones.

Pero, como la realidad es una construcción del sujeto, y en esta realidad nos enfrentamos a la insensibilidad, miedos, facilismo e individualismo; todo lo que genere cambio o transformación causa inseguridad y ansiedad, asociadas a menudo a prejuicios e ideas que transmitidas de boca en boca, pueden dar una imagen confusa de la educación Inclusiva, haciendo que los procesos de atención a la diversidad se convierta en un riesgo para atender la educación para todos con calidad.

Cabe anotar que como seres humanos con principios y valores, hemos ido perdiendo el valor de la empatía, la responsabilidad y la ética; cualidades necesarias para atender, guiar u orientar a nuestros estudiantes, más aún a estudiantes que requieren de nuestro profesionalismo y de pensamiento abierto hacia el cambio para que hagan historia y de alguna manera, de acuerdo a sus posibilidades contribuyan al desarrollo de nuestro país.



Es necesario tener presente que en nuestro sistema educativo se vive un proceso muy complejo, que implica cambios radicales en el ámbito actitudinal, conceptual, metodológico y organizacional con la finalidad de implementar o establecer otras normas o modelos de intervención en las instituciones educativas en los niveles de preescolar, básica y media, para que tengan un perfil que favorezca la inclusión de personas con NEE. La dificultad de este proceso, entre otras ya mencionadas, está en la consolidación principalmente de los conceptos básicos que han de permitir la sensibilización, concientización y comprensión de la comunidad educativa y de la sociedad en general, con base en el principio de una educación para la diversidad.

Paulo Freire (1973) considera que los hombres tienen que tomar sentido de su propia existencia para poder ser personas, esa toma de conciencia supone capacidad de contextualizar su existencia y la de sus semejantes, este paso genera concienciación y radicalismo que sitúa y adapta al ser humano a la realidad. Hoy más que nunca, es urgente asumir el reto de aprender a vivir en un mundo globalizado, comprender la importancia de sentirse ciudadano del mundo y reconocerse como un sujeto activo y protagonista del progreso social. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en una posibilidad para la formación integral del ser humano, contribuyendo al desarrollo de estrategias para aprender a aprender y mejorar las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas del contexto actual.

Partiendo de la cotidianidad de los estudiantes que de forma permanente y continua asisten a un establecimiento educativo, es oportuno volver la mirada hacia la preparación del docente quién es uno de los responsables de la educación del ciudadano(a); Además de impartir sus saberes en diferentes disciplinas (matemáticas, español, ciencias naturales, sociales, inglés, informática, entre otras) debe buscar respuestas que contribuyan

a cristalizar sociedades más justas. No se trata de formar un docente poseedor de gran cantidad de conocimientos y transmisor de información, cuyo objetivo en la mayoría de los casos es alcanzar a cumplir con su programa de instrucción durante el año lectivo sino de propiciar el desarrollo de capacidades, actitudes y aptitudes para el aprendizaje permanente.

Estamos viviendo en una época muy acelerada, en donde tenemos que responder a las exigencias de esta misma, por lo cual no dejo de lado la importancia de saberes de todas las áreas que nos ofrece el sistema educativo, sin embargo urge la necesidad de detectar lo que no muestran nuestros estudiantes, lo invisible; es ver en ellos sus potencialidades para explotarlas y empezarlos a orientar para que lo utilicen en el beneficio y desarrollo de la humanidad.

Educación también es formar comportamientos y no simplemente dar conocimientos. Esos principios y valores crean en el estudiante un estado de conciencia que le permite detectar lo que está bien o mal hecho, de igual manera le determina si actúa o no frente a una situación que puede generar malestar, tanto para él mismo como para la sociedad, de ahí que la ética y vocación del docente juega un papel muy importante en el acto de educar, es pertinente tener presente que el estudiante, una de las primeras personas que admira o tiene como ejemplo a seguir es el docente; en consecuencia "lo más grave que le puede pasar al país, es tener a los maestros aburridos y desmotivados" (Linares, 2004, 37).

Desesperanza aprendida

La indefensión aprendida o adquirida (learned helplessness) es una condición psicológica en la que un sujeto aprende a creer que está indefenso, que no tiene ningún control sobre la situación en la que se encuentra y que cualquier cosa que haga es inútil. Como resultado, la persona permanece pasiva frente a una situación

dolorosa o dañina, incluso cuando dispone de la posibilidad real de cambiar estas circunstancias.

“La indefensión aprendida fue postulada por el psicólogo Martin Seligman, quien, exponía a dos perros, encerrados en grandes jaulas, a descargas eléctricas ocasionales. Uno de los animales tenía la posibilidad de accionar una palanca con el hocico para detener esa descarga, mientras el otro animal no tenía medios para hacerlo. El tiempo de la descarga era igual para ambos, ya que la recibían en el mismo momento, y cuando el primer perro cortaba la electricidad, el otro también dejaba de recibirla. En cualquier caso, el efecto psicológico en ambos animales era muy distinto; mientras el primero mostraba un comportamiento y un ánimo normal, el otro permanecía quieto, lastimoso y asustado, con lo que la importancia de la sensación de control en el estado de ánimo parecía demostrada. Incluso cuando la situación cambiaba para el segundo animal, y ya sí podía controlar las descargas, era incapaz de darse cuenta y seguía recibiendo descargas sin intentar nada para evitarlo” (Ahumada, 2008, p. 23)

Pero ¿por qué este tecnicismo moderno es aplicado a los docentes, si ellos son seres humanos transformadores positivos de vida? Pues bien, para explicarlo tomaremos como muestra 2 preguntas realizadas a diferentes docentes: 1. ¿Cree Usted pertinente la asistencia de estudiantes con NEE en las aulas regulares? D.1. “No, su educación debe estar en aulas especiales”. D.2. “No ellos deben ser atendidos por personas que han sido capacitadas para tal fin”. D.3. “No, porque para esto es necesario tener aulas, material pedagógico y personas especializadas para lograr una buena atención y desarrollo”. D.5. “No, porque no se ofrece una garantía de asistencia integral. Como por ejemplo: planta física adecuada, personal humano

capacitado, material didáctico requerido para determinadas discapacidades”. D.6. “Sí siempre y cuando estas aulas estén debidamente atendidas por un equipo idóneo para la atención de los estudiantes con NEE”. D.9. “Yo creo que depende del problema, hay casos que como docentes podemos ayudar, por ejemplo niños síndrome Down, aunque en un colegio como este no, ya que en niño especial se queda siempre atrás, depende de la discapacidad que tenga, porque hay una más leves que otras”.

Una aportación sumamente interesante en el campo de la motivación es la relacionada por Seligman (1975), y su concepto de desesperanza (indefensión) aprendida que ocasiona déficits motivacionales, cognoscitivos y afectivos. Consiste en percibir que no importa lo que uno haga, ya que esta condenado a fracasar (Maier, Seligman y Solomon, 1969). La desesperanza (indefensión) aprendida puede aparecer a través de las prácticas de crianza (Hodoka, Frincham, 1995), pero también por el uso de formas impredecibles e inconscientes de reforzamiento y castigos por parte del profesorado. Aterrizando esta teoría a los docentes se encuentra que tienden a concebir las prácticas pedagógicas de forma negativa hacia los estudiantes con NEE, considerando que son “una piedrita en el zapato”, para desarrollar su habitual proceso de enseñanza.

Se limitan a observar su incapacidad y se niegan a descubrir sus habilidades y potencialidades, tienden a llevar a cabo adaptaciones que requieren poco esfuerzo y dedicación. La falta de tiempo, formación y recursos son algunos factores que pueden estar detrás de estos resultados, pero que lamentablemente daña y estanca al sujeto que esta en formación.

Ante la pregunta 2. ¿Ha tenido la oportunidad o experiencia de contar con un estudiante con NEE en su aula? ¿Cómo Usted se ha sentido? Cuando la experiencia es satisfactoria, la labor de la enseñanza puede constituir una fuente



eminente de auto-realización personal, dando sentido a la vida profesional como pedagogos, pero sí esta en sentido contrario y al valorar la influencia de los efectos producidos por los problemas profesionales, esto ocasiona desánimo y pesimismo, consecuencia causada por el desconcierto al enfrentarse con los problemas reales que plantea la enseñanza contrapuesta a los ideales objetivos de una educación con calidad para todos.

D.1. "Sí, tenía una niña con retraso mental y me sentía muy mal, incapaz, solo dejaba que ella pintara, no hacia nada más" D.5. "Sí, Me sentí mal, incapaz de dar una verdadera orientación que el estudiante necesitaba, no tenía la preparación requerida para atender tal necesidad y por tal motivo lo aislaba" D.8. Lamentablemente nos encontramos ante una desmotivación, bajo nivel de satisfacción, desgano para el cumplimiento del compromiso laboral y social. Pareciese que en ocasiones se olvida que ser docente es una actividad de relación interpersonal, por cuanto se trabaja con seres humanos, aunado se presenta la falta de formación que sustenta la excusa "no estoy preparado para esto", pretendiendo ser la excusa para evadir la responsabilidad de brindar una educación de calidad.

Las percepciones y actitudes de los docentes puestos en consideración, expresadas en indiferencia, rechazo, segregación, negativismo, desmotivación hacia los estudiantes con NEE, se ha constituido en una de las causas para que sean excluidos y esto a su vez, puede ocasionar una desesperanza aprendida para ellos. Woolfolk (1999), plantea que "la desesperanza aprendida es un peligro muy serio, en especial en los estudiantes con problemas de aprendizaje, historia de fracaso escolar, y para aquellos que son víctimas de discriminación por diversos motivos género, clase social"

Esta actividad profesional encierra en sí unas dificultades cuya presencia es prácticamente permanente, a las cuales el

profesor debe hacer frente de una manera coherente, aceptándolas y buscando soluciones de superación, para conseguir de esta forma, que la educación lleve consigo auto-realización. Con esto no se pretende dar una visión negativa y problemática de la educación, ni mucho menos negar ni ocultar sus inconvenientes, sino plantear la situación para un mejor desafío y conocimiento. "Se requieren cambios trascendentales en el ser maestro, es decir, docentes que se permitan pensar su acto educativo con sensibilidad humana, con solidaridad, ética y con un profundo amor pedagógico, en otras palabras un maestro posibilitador y no un maestro que genere barreras" (Lopera, 2004, p. 154).

De la desesperanza a la esperanza aprendida

"Todo acto educativo encierra una opción democrática o autoritaria, asumiendo en tal sentido una opción política "toda educación es un acto político, no solo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias" (MEN, 1998, 15). "De allí que se haga necesario reconocer el propósito fundamental de toda educación, cual es el de preparar para el mundo de la vida. Donde se encuentra el individuo que debe cuidarse a sí mismo y a la colectividad a la que se debe cuidar conjuntamente. Esta posibilidad conlleva a analizar el acumulado cultural que se reproduce y produce en toda acción educativa y las maneras como estas son enseñadas y aprendidas" (Díaz, 2003, p. 56).

La educación es parte fundamental de la formación del individuo, como dirección de humanidad e instrucción de conocimientos tiene un papel o una tarea muy importante en lo que se refiere al éxito o frustración de este, por la cual, urge la necesidad de dar respuestas a los desafíos del siglo XXI, cultivando al sujeto y preparándolo para la vida y la sociedad con saberes diversos y formas

de sentir humanizadas que desarrollan una cultura capaz de enfrentar los retos que trae la globalización. Por ello, es de gran importancia hacer que nuestros estudiantes adopten un papel activo dentro del aula, como críticos principales, de sus docentes, de los problemas y las soluciones sociales actuales.

Pero lo anteriormente expuesto no se consigue únicamente cuando se plasma en un papel, lo difícil es llevar a la práctica lo estipulado en documentos o normatividades; es por esta razón que los formadores de niños, niñas y jóvenes necesitan reconocer que se educa sobre una realidad y se debe por tanto responsabilizarse de ella. Se puede trascender la situación de diversidad con el compromiso a trabajar por su transformación; una transformación que tome como base el respeto hacia la diferencia, que desarrolle o potencialice al máximo habilidades y capacidades físicas, emocionales, intelectuales, sociales y personales de su ser como estudiante. En este caso, este pensamiento introduce la necesidad de un tipo de conocimiento constructivo e interpretativo que permita ir más allá de los límites de las representaciones conscientes. “El sujeto es sujeto del pensamiento, pero no de un pensamiento comprendido de forma exclusiva en su condición cognitiva, sino de pensamiento como proceso de sentido, que actúa solo a través de situaciones y contenidos que implican la emocionalidad de este” (González, 2008, p. 4).

Es necesario ser conscientes que como docentes a diario nos vemos avocados a crear en el aula un espacio motivador de conocimiento compartido, un proceso de comunicación abierta que concrete una intervención diferenciada desde los saberes previos y el uso de estrategias pedagógicas que prioricen el intercambio grupal e interpersonal y que favorezcan la participación de todos los estudiantes. La población estudiantil vive dentro de un escenario totalmente diverso, multicultural, como en el caso de las instituciones a las cuales se les realizó las entrevistas,

y algunos de ellos, nos expresaban que tuvieron la posibilidad de tener en su clase estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, después que los docentes rompieron esas barreras que poseían, empezaron a reconocerse y surgieron diversas formas de prácticas pedagógicas en las que los estudiantes aprendían a tomar posturas críticas a debatir y esforzarse colectivamente para convertirse en sujetos activos dentro del aula, ya que no sólo se trata que la población multicultural esté dentro de las aulas, sino que formen parte activa dentro de las mismas, comprometiéndose con el mundo, de manera que puedan plantearse cuestiones sin temor a recibir castigo alguno.

“La tendencia a retirarse de los espacios públicos hacia islas de uniformidad se convierte, con el tiempo, en el mayor obstáculo a la convivencia con la diferencia” (Bauman, 2006, p. 105), así mismo, “cuanto mayor es el temor, y más grande la distancia que se impone a aquellos a los que se teme, menores son las probabilidades de que se logre comprenderlos, aceptarlos” (Santiago, 2006, 10). Tal vez, sean estos, uno de los tantos argumentos con los cuales se puede justificar la impotencia de los docentes ante la formación de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, es decir, encontrar la razón para el estado de pérdida de la motivación, la negligencia y la renuncia a posibilidades de mejorar la situación de “enseñabilidad” (Flórez, 1994).

Sí el docente tan sólo se diera la oportunidad de interactuar con un niño, niña o joven en condición de discapacidad, sin que fuera una camisa de fuerza obligada por el estado, sino que por el contrario lo recibiera como un reto positivo para transformar vidas, muy seguramente conocería la grandeza de la misión de educar y la magnitud de la responsabilidad social de la misma. Ciertamente, los docentes requieren ser conscientes que la educación Inclusiva trae el sello de compromiso, responsabilidad y amor, como elementos para anticipar respuestas a nuevos de-



safios y generar alternativas de solución, pues las innovaciones educativas se presentan como un espacio crucial para la educación en y desde la diversidad.

En este tema de la educación inclusiva todo no es desesperanza aprendida, hay excepciones que hacen la diferencia, que han logrado dar respuesta a las Necesidades particulares de los estudiantes, desde sus propias iniciativas pedagógicas y didácticas, como por ejemplo; la experiencia evocada por los docente D.6, y D7, quienes respondieron: “en mi caso, tengo la dicha de compartir con dos niños ciegos y para esto, se tuvo que hacer unas modificaciones curriculares y solicité apoyo a la Unidad de Atención Integral”; “me sentí inicialmente preocupada, pero al poco tiempo sentí la satisfacción de haber participado y aportado al proceso de inclusión”, “cuento con un nivel básico de formación pero se hace necesaria una formación profesional y sistemática en este campo”. D.7 “busqué ayuda, me sentía incapaz, así que busqué ayuda en el INSOR y en el INALE y poco a poco seguí adelante con ellas y me sentí muy orgullosa, yo creo que ha sido una de las experiencias más maravillosas en todo mi recorrido académico”

Lo anterior demuestra que es factible hablar de educación inclusiva de calidad, para ello, hay que re-plantear la actitud que se tiene frente a la verdadera vocación de ser docentes. Cabe anotar que en cómo se afronta la desesperanza, la experiencia de vida es un elemento fundamental, pues dependiendo de cómo se viva, y de la manera de relacionarnos con los demás que se provoca un encadenamiento de experiencias significativas, maravillosas y fortificantes que permite alcanzar plenitud y paz. La alegría que se siente ver culminar un objetivo o saber que se está contribuyendo eficazmente en la formación de autonomía y funcionalidad de un estudiante con NEE da cuenta que no equivocaste la elección de tu profesión y este factor gratificante concede motivación para seguir fortaleciendo el proceso educativo y por ende ser partícipe de

dignificar vida; pues sentir confianza en sí mismos, acrecienta la motivación de todo niño, niña o joven que esté en proceso de formación.

Esta nueva visión de cómo debe ser la educación en la reforma del nuevo milenio tiene como meta educar a todo los estudiantes como seres diferentes, únicos y con una multiplicidad de talentos, necesidades, intereses y aspiraciones (Santana 2005). Por lo tanto, se hace necesario trabajar en una educación diferenciada, que brinde a cada individuo la oportunidad de exponerse a experiencias de aprendizaje en las que se tome en consideración sus intereses, capacidades y fortalezas. La función del maestro será dirigir a sus niños hacia el desarrollo de valores de aprecio, respeto y tolerancia hacia la diversidad.

Conclusiones

Los resultados parecen demostrar que el profesorado en algunos casos ha realizado prácticas inclusivas independientemente de la formación que ha recibido o de los recursos de que dispone en la Institución Educativa, con resultados negativos, conducidos por la desesperanza aprendida, logrando visualizar en ellos, desmotivación, impotencia, exclusión y la predisposición que generan entre ellos al momento de orientar su saber pedagógico a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Contrario a esta experiencia también se evidencian circunstancias positivas que enaltecen el quehacer pedagógico, causando gratificación tanto a nivel personal como profesional de las personas que han estado sumergidas en esta labor tan dispendiosa; comentarios como: “me sentí muy orgullosa, yo creo que ha sido una de las experiencias más maravillosas en todo mi recorrido académico” y “sentí la satisfacción de haber participado y aportado al proceso de inclusión”, contagian el espíritu inclusor de docentes comprometidos, generando una esperanza aprendida.

Por otra parte el desconocimiento de los docentes sobre temas relacionados con la atención a la diversidad, aparece como otro factor importante en sus actitudes y percepciones, como ejemplo a rescatar, teniendo en cuenta que estamos en el siglo XXI y supuestamente estamos en la vanguardia y sujetos al cambio, encontramos expresiones como: “no hay que rechazarlos, siempre y cuando vayan a un aula especial”. ¡Que tristeza, da esta respuesta!, puesto que somos formadores de seres humanos y sobre cada docente recae la responsabilidad de brindar una educación integral, equitativa e igualitaria.

El rechazo social, la etiqueta que se le da a una persona por considerarla “*diferente*”, generalmente se asocia con imágenes o preceptos mentales negativos, aunque muchos de ellos, parecen tolerar este flagelo generalizado desafortunadamente por sus semejantes, convirtiéndose en un reto poderlas resistir, y transformarlas en fuente de reflexión y sabiduría.

Sí bien es cierto que hay un porcentaje de docentes que cuentan con muchas ansias para mejorar su praxis cotidiana y vocación para ser transformadores de vida, hay también muchos en ejercicio que no han adquirido o se han negado a una formación pensada para la escuela del siglo XXI, y menos aún se ha considerado el hecho de que la sociedad está siendo objeto de muchos cambios, donde sin duda alguna, la formación permanente resulta indispensable para el profesorado de todos los niveles educativos.

La creciente diversidad de las y los estudiantes en los centros educativos enriquecida por la inclusión de estudiantes con NEE dentro de las aulas regulares, ha evidenciado una serie de necesidades, actitudes y percepciones tanto positivas como negativas en los profesionales de la docencia que conduce a replantear la verdadera vocación del docente, no solo como facilitador de conocimientos y procesos de enseñanza - aprendizaje, sino como orientadores, capaces de asumir un

papel relevante en el camino hacia este modelo inclusivo que persigue y necesita la sociedad actual.

Sin embargo, la búsqueda de una educación de calidad para todas las niñas, niños y jóvenes, independientemente de cuáles sean sus circunstancias o características debe ser el propósito de todas las instituciones educativas y, por ende, de las personas que trabajan en ella. Es decir, trabajar para humanizarse y humanizar. Es así, como en el ejercicio de la labor docente, se evidencian innumerables características individuales que hacen la diferencia en el quehacer pedagógico.

Sumado a lo anterior, se evidencia la necesidad de construir una comprensión transformadora acerca del desempeño profesional (que dicho agente ostenta en los centros educativos) y las dimensiones que este nuevo rol está marcando, dimensiones generadas por los cambios en la sociedad y en los centros educativos en particular, esto con la finalidad de no dar respuestas educativas excluyentes.

Es sumamente dispendioso desde el punto de vista moral y psicológico ser rechazado por simplemente ser, como también desarrollarse por vivir experiencias. Es muy costoso el precio que se paga por el insulto, la indiferencia, la simple no aceptación o reconocimiento de la diversidad. Todos los seres humanos, aunque sea difícil de reconocer, sólo somos iguales al mismo tiempo que somos diferentes.

Recomendaciones

El proceso de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en la escuela, facilita la innovación, si se tiene una nueva mentalidad en todos los implicados en el proceso educativo. Sin obviar las características individuales de cada estudiante, no se pretende en ningún caso ignorar los posibles necesidades de los alumnos provenientes de otras culturas o de niveles sociales determinados, al contrario ofrecerles a partir de sus capacidades y competencias una



respuesta educativa adaptada y eficaz a sus necesidades.

Realizar procesos de capacitación y auto-capacitación en torno a la atención de la población diversa, con el fin de replantear paradigmas negativos que en ocasiones la misma sociedad nos impregna, además de generar, una actitud abierta a la diversidad, construyendo de forma positiva la aplicación de estrategia didácticas

Adaptar la escuela a las necesidades de sus estudiantes y no posibilitar el proceso inverso; adecuar la educación a la realidad actual que vivimos, no desde la selección y/o compensación para alcanzar una uniformidad y homogeneización utó-

pica e imposible, sino desde la atención y el respeto a la diversidad de todos los alumnos, sin excepciones, para lograr una verdadera igualdad de oportunidades.

Los apoyos pedagógicos y didácticos en una escuela que pretende dar una respuesta a la diversidad de los estudiantes desde lo común y lo ordinario a través de las adaptaciones del currículum, precisa de una organización que contemple un modelo curricular en el cual, los apoyos sean componentes del mismo; esto implica una definición concreta de los roles y de las funciones a desempeñar por los diferentes profesionales que actúan en la escuela, según los criterios expuestos con anterioridad.

Bibliografía

Fuenteas

- Ahumada, Víctor. (2008). El experimento de Seligman: indefensión aprendida. En: Periódico Zócalo. Sección de opinión. 26 Agosto de 2008. (Recuperado en agosto de 2013).
- Bauman, Zigmund. (2006). Vida líquida, Paidós Ibérica. Disponible en: <http://www.zocalo.com.mx/seccion/opinion-articulo/el-experimento-de-eligman-indefension-aprendida>. (Recuperado en octubre de 2012).
- Blasquez Santana, Felix. (2005). Administración Educativa Inclusiva: Retos para los sistemas educativos en el nuevo milenio. San Juan: Publicaciones Puerto Riqueñas.
- Bruner, Jerome y Haste, H. (1990). La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cedeño, Fulvia. (2005). Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad. MEN. Bogotá: Subdirección de Poblaciones República de Colombia.
- Cepal-Eclac. Vulnerabilidad Sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Brasilia: ONU, LC/R.2086, 22 abril, 2002.
- Díaz, Álvaro (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. Reflexión política. Mes junio. Año 2003. Número 9. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia. pp. 49-58.
- Flórez, Ochoa, Rafael (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- Freire, Paulo. (1973). La Educación como Práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1999). La Pedagogía de la Esperanza un re-encuentro con la pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. Disponible en: http://issuu.com/zinias/docs/pedagogia_a_de_la_esperanza. (Recuperado en julio 18 de 2011).
- Giroux, Henry. (1992). La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo. En: Revista Intrínquilis N° 6. Sept – Dic. 1992. pp. 33-47. Disponible en: <http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/pdf/pedagogia%20de%20la%20frontera.pdf>. (Recuperado en agosto 12 de 2012).
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, New York: Editorial Aldine de Gruyter.
- Gobernación del Cauca. Dirección Departamental de salud, Despacho de la primera dama y Red de iniciativas de personas discapacitadas COMUNITAR. (1999). "Discapacidad, minusvalía y deficiencia; Alertas y procesos en el Departamento del Cauca".

- González González, Miguel Alberto. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Homosapiens.
- González Lara, Mireya. (2008). Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas. Bogotá, D.C., Colombia.
- Isaza de Gil, Gloria. (2011). Antecedentes de los elementos epistemológicos que han dado cuenta de los procesos pedagógicos. Manizales: Universidad de Manizales. CEDUM. Disponible en: http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/epistemologia_y_pedagogia/material_apoyo/elementos_epistemologicos.pdf. (Recuperado en agosto de 2012).
- Linares, Jorge Duque. (2004). La misión de educar, Cuarta Edición. Bogotá: Editorial Eduque.
- Lopera, Jorge. (2004). El maestro ante la diversidad. En: Módulo 1 de capacitación, Medellín, Diversidad y Educación. Capítulo 1. Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Santafé de Bogotá: Editorial Ecoe.
- Maier. S.F., Seligman, M.E.P., and Solomon, R.L. (1969). Pavlovian fear conditioning and learned helplessness. In Campbell, B.A., and Church, R.M. (Eds.), Punishment. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Título III.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Una escuela con alas. Decreto 2082 de 1996, Discapacidad, minusvalía y deficiencia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366 de Febrero 9 de 2009. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Patiño Giraldo, Luz Helena. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas pedagógicas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Sandoval, Casilimas. (1997). Investigación cualitativa. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Santiago, Gustavo. (2006). De una modernidad a otra. Disponible en: <http://familiaidydiversidad.blogspot.com/2007/05/de-una-modernidad-otra-man.html>. (Recuperado en Julio 21 de 2012)
- Seligman, Martin. (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: W.H. Freeman.
- Woolfolk, Anita. (1999). Psicología Educativa. (7 edición). México: Prentice Hall Hispano-america, S.A.
- Zemelman, Hugo. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Anthropos/UNAM.

Referencias

- CEPAL. (2009). Panorama Social de América Latina 2002-2003. México: Editorial Cepal
- Constitución Política de Colombia (1991). Título II, de los derechos, las garantías y los deberes, artículo 67. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.
- De la Cuesta, B. (1998). Taller de investigación cualitativa. En: Memorias del seminario taller de investigación cualitativa, Universidad de Caldas. Manizales: Facultad de ciencias para la salud, universidad de Caldas.
- González González, Miguel Alberto. (1998). Los amores prohibidos de Kalkan. Pereira: Editorial Papiro.
- Grisales, María Carmenza. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales Colombia: CEDUM.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). Modernidad Positiva. Modernidad Crítica. Módulo Modernidad Crítica: fundamentos epistémico-metodológicos. Manizales, Colombia. Universidad de Manizales.
- Hodoka, A., Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal Educational Psychology*, 87, 375 – 385.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Constitución Política y Democracia. Lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Strauss, Anselm. (1970). Descubriendo nuevas teorías de teorías previas. En: T shibutani (comp): Naturaleza humana y comportamiento colectivo. Ensayos en honor a helbert blumer, Nueva Jersey: Prentice-Hall.



Resignificación de saberes ancestrales en la escuela¹

MARY CRUZ CASTRO QUINTERO², ELVIA LEUDO SÁNCHEZ³,
GLORIA INÉS MOSQUERA LEUDO⁴, BELARMINA SALAZAR GONZÁLEZ⁵
WILMAN ANTONIO RODRÍGUEZ CASTELLANOS⁶

Resumen

Esta investigación describe la propuesta pedagógica partiendo de los saberes ancestrales, juego de roles, adaptación a un nuevo contexto social, cultural, político, económico de diferentes etnias y comunidades en situación de desplazamiento; donde la escuela se presenta como una oportunidad para potenciar saberes traídos por niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Generando nuevas maneras de abordar el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de prácticas pedagógicas que fortalecen el proyecto de vida. Al asumir nuevos roles se implementan maneras de vivir desarrollando prácticas propias como la huerta de pancoger, cuidado de la salud con las plantas medicinales, gastronomía, oralidad, religiosidad y la estética entre otras para recrear y compartir los elementos de la cultura afro, indígena y campesina. Como resultado de los hallazgos surge la propuesta pedagógica huellas interculturales, donde se tejen saberes comunitarios y formas de supervivencia que alimentan a los sujetos, permiten el intercambio de saberes y el fortalecimiento identitario, potenciando en ellos los valores y la convivencia entre pares.

Palabras claves: Comunidad, Desplazamiento, Discriminación, Diversidad, contexto, Cultural, Escuela, Etnias, Huellas interculturales, interculturalidad,

1 Recibido: 19 de junio de 2015. Aceptado: 16 de octubre de 2015.

2 Mary Cruz Castro Quintero. Mgister en Educación desde la Diversidad; Esp. Educación Sexual U. Antonio Nariño. Lic Biología y Química U. Santiago de Cali, Diplomada en Derechos humanos para la población afrocolombiana, Formación Docente en Educación en Tecnología, Secretaria de Educación Municipal, Universidad del Valle, Facultad de Ingeniería Industrial y Estadística. Santiago de Cali entre otros. Correo electrónico: alteridad2012@hotmail.com

3 Elvia Leudo Sánchez. Mgister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Ciencias Sociales U. Santiago de Cali. Diplomada en Etnoeducacion y Cátedra de Estudios Afrocolombianos Escuela Superior de Administración Pública, Ciencias Sociales, Implementación de la Cátedra Afrocolombiano al PEI USC. Estrategia de Arte y Ciudad, IPC- U.Valle. Correo Electrónico: elvialeudo22@hotmail.es

4 Gloria Inés Mosquera Leudo. Mgister en Educación desde la Diversidad; Lic. Literatura e idiomas U. Santiago de Cali. Diplomada en Etnoeducacion, Implementación de la Cátedra Afrocolombiano al PEI USC. Etnoeducacion y Cátedra de Estudios Afrocolombianos Universidad del Pacifico. Gestores Culturales SEM-U. Valle-I.P.C. Correo electrónico: glori.14@hotmail.com

5 Belarmina Salazar González. Mgister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Santiago de Cali. Etnoeducacion y Cátedra de Estudios Afrocolombianos Universidad del Pacifico. Estrategias de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las Tics. Universidad tecnológica de Pereira. Correo electrónico: belacha2206@hotmail.es

6 Wilman Antonio Rodríguez Castellanos. Magister en Educación y Desarrollo Humano, Psicólogo de la Universidad de Manizales, Filósofo de la Universidad de Caldas. Docente investigador de la Universidad de Manizales, Universidad Católica Popular de Risaralda y la Fundación Universitaria del Área Andina (Sede Pereira). Director de la Tesis. Correo electrónico: wrodriguez@umanizales.edu.co

Prácticas Pedagógicas, Política Educativa, Resignificación, Roles, Saberes Ancestrales, sujeto.

Abstract

Redefinition of ancient knowledge in school

The research allowed us to know about ancient knowledge, role plays, adaptation to a new social, cultural, political and economic context of several ethnic communities in situation of displacement, also the need that this community has, where school is a great opportunity to empower the knowledge that children, girls and young had before, creating new ways to aboard the teaching – learning process through the pedagogical practice in order to strengthen life projects.

Taking into account that practices are the fundamental structures to get new ways of knowing, is at stake, then, the exercise of nourishing them with the ancient knowledge brought from the place in which students were born.

Assuming new roles, they implement new ways of living, developing own practices like the pancoger orchard, health care with the use of medicinal plants, gastronomy, orality, religiosity, and the esthetics among other in order to recreate and share the elements of afro, indigenous, and rural culture. As a result of the findings, we propose to implement the educational practice INTERCULTURAL FOOTPRINTS where community knowledge is woven and the survival forms that nourish the subjects allow the interchange of knowledge and the identity strengthening, making more powerful the values in them and peer coexistence.

a result of the findings, we propose to implement the educational practice

Key Words: Community, Displacement, Discrimination, Cultural Diversity, context, School, Ethnicity, Intercultural Tracks, interculturality, Teaching Practices, Educational Policies, Redefinition, Roles, Ancestral knowledge, Subject.

Presentación

Esta investigación se realizó durante los años (2012-2014) en la institución educativa Carlos Holguín Mallarino bajo la dirección del Dr. Wilman Antonio Rodríguez Castellanos, Universidad de Manizales. Permitió conocer saberes ancestrales, juego de roles, adaptación a un nuevo contexto social, cultural, político, económico de diferentes etnias y comunidades en situación de desplazamiento del Valle del Cauca; además algunas de las necesidades que vive esta población; donde la escuela se presenta como una oportunidad para potenciar los saberes que traen los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Generando nuevas maneras de abordar

el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de las prácticas pedagógicas para fortalecer el proyecto de vida.

Teniendo en cuenta que las prácticas son el elemento fundamental para acceder a nuevas formas de conocer, se pone en juego entonces, el ejercicio de nutrir las mismas con los saberes ancestrales que traen las y los estudiantes de sus lugares de origen. Al asumir nuevos roles se implementan maneras de vivir desarrollando prácticas propias como: la huerta de pancoger⁷, cuidado de la salud con las plantas medicinales, gastronomía, oralidad,

7 Es una práctica que desarrollan las comunidades en sus territorios derivadas como medio de sustento, son el resultado del cultivo de productos



religiosidad y la estética afro entre otras para recrear y compartir los elementos de la cultura afro indígena y campesina.

El ejercicio desarrollado aportó a la investigación nuevas maneras de abordar el conocimiento, como resultado de los hallazgos se propone para la implementación la práctica pedagógica **huellas interculturales** donde se tejen los saberes comunitarios y las formas de supervivencia que alimentan a los sujetos, permiten el intercambio de saberes y el fortalecimiento identitarios, potenciando en ellos los valores y la convivencia entre pares. A pesar de las situaciones que genera el desplazamiento del lugar de origen; las prácticas que traen fomentan el acervo cultural propio y el que encuentran en el entorno receptor, el intercambio de saberes fundamenta la reflexión pedagógica y la transformación de la escuela con formas dinámicas de aprendizaje.

Justificación

El desplazamiento del lugar de origen genera alteraciones en cualquier ser humano, especialmente en la etapa de la niñez afectando las dinámicas familiares, propiciando transformaciones en las formas de vivir y sentir hábitos y prácticas de roles tradicionales. (Meertens, 2004).

Dicho lo anterior, es desplazada toda persona que por alguna circunstancia ha dejado el lugar de origen, sus actividades y su familia (Sentencia T-076/13 Corte constitucional). Teniendo en cuenta las consecuencias que todo cambio genera en el proceder, sentir y pensar del ser humano, se hace pertinente preguntarse por las implicaciones que el desplazamiento, puede llegar a forjar en el proyecto de vida de los estudiantes que llegan a la institución educativa, y como esta asume el gran compromiso con dicha población. Máxime cuando este suceso se presenta en una etapa de la vida en la que el niño, niña y

jóvenes están perfilándose en su proceso de maduración física e intelectual, conocimientos que le permiten abrirse pasó a la exploración de factores fundamentales para definir sus metas futuras.

En este orden de ideas, la investigación, pretende ahondar en las prácticas pedagógicas a implementar para fortalecer los saberes ancestrales que permitan la inclusión de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en situación de desplazamiento y las acciones proyectadas para su acogida institucional.

En consecuencia, la constitución política colombiana reconoce la diversidad étnica, cultural y los derechos de los pueblos, de igual forma aparece la Ley 70, de comunidades negras, la Ley general de educación¹¹⁵ y la Ley 715, Ley 21 de comunidades indígenas, Ley 1448 de 2011 del pueblo ROM. Ley 294 de las personas LGBT, Ley 1098 de infancia y adolescencia.

Con la puesta en marcha y aplicación efectiva de estas leyes se garantiza la inclusión y permanencia de las y los estudiantes en situación de desplazamiento; además se requiere de un educador comprometido e idóneo que implemente nuevas prácticas pedagógicas e innovadoras, acordes a las necesidades para potenciar el proyecto de vida de los educandos. Por lo tanto, Freire Paulo. (2006, p. 19) expresa *“El educador progresista, capaz y serio, no sólo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente”*. Razón que potencia el aprendizaje de manera significativa donde el educando y el educador establecen un dialogo crítico, que le permita resignificar en el contexto los aprendizajes, a partir de las estrategias pedagógicas que sean pertinentes al desarrollo de las y los estudiantes para fortalecer sus saberes ancestrales.

De acuerdo con los anteriores planteamientos los hijos e hijas de estas familias desplazadas de (Tumaco- Nariño, Santa

propios que se dan en la región. Fortalecen la economía solidaria, sostenible y sustentable.

Bárbara – Nariño, Bolívar – Cauca, Santa Bárbara – Iscuandé Nariño); entre otros lugares de origen, son los que llegan a la institución educativa Carlos Holguín Mallarino; desubicados de su contexto de origen y deben adaptarse a nuevas situaciones que generan cambios de hábitos en su forma de vida, resistencia a las prácticas y nuevas formas de aprendizaje.

Antecedentes investigativos

De acuerdo con las políticas educativas vigentes se evidencia que la mayoría de las instituciones; no articulan en las prácticas pedagógicas la diversidad de saberes ancestrales que se deben recrear en la escuela y las comunidades.

Debido a los currículos desarrollados en la escuela actual, se muestra una homogenización en las prácticas pedagógicas, las cuales, no recogen la diversidad de los contextos culturales en niñas, niños, jóvenes y adolescentes en situación de desplazamiento.

Además se evidencia, que los currículos en mención deben ser analizados, tendientes a conocer su pertinencia para los sujetos que llegan en busca de mejorar sus condiciones de vida. A continuación se relaciona algunos de los hallazgos encontrados entorno a la temática planteada.

El desplazamiento forzoso afecta a Colombia desde hace varias décadas. Durante los últimos 20 años la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento Forzado (Codhes) y la Conferencia Episcopal de Colombia (2005) *han contabilizado 3,8 millones de personas en situación de desplazamiento, mientras que las cifras estatales señalan un acumulado de 1,9 millones a octubre de 2006*. Arenas. (2004, p. 39).

Tovar y Pavajeau. (2010, p.101) señalo en su investigación *hombres en situación de desplazamiento: "El desplazamiento forzado es un proceso que se ha gestado en Colombia desde épocas inmemoriales y tiene vigencia en la actualidad"*.

Este fenómeno del desplazamiento afecta a las personas que se ven obligadas a dejar su entorno cultural, además afecta los derechos humanos, genera pérdidas humanas, cambio de roles, alteración o cambio en su modo de vida, y por ende la permanencia en el campo educativo.

En Colombia se presentan desplazamientos por diferentes factores la búsqueda de mejores condiciones de vida, los desastres naturales y la violencia que se vive en los territorios nacionales por los grupos armados ilegales, consecuencia de este fenómeno las comunidades se desplazan del campo a la ciudad en su gran mayoría la posibilidad que encuentran para organizarse son en invasiones (territorios no adecuados para la vida humana como las laderas, madre viejas (humedales formados en espacios de recorrido de algunos ríos) y a orillas de los canales de aguas residuales o caños, y en ocasiones asinados en casas de inquilinatos.

Problema de investigación y objetivos

La investigación pregunta ¿Qué prácticas pedagógicas se deben implementar para fortalecer los saberes ancestrales de los y las estudiantes, en situación de desplazamiento, de la institución educativa Carlos Holguín Mallarino del municipio de Santiago de Cali?

- **Objetivo General:** Identificar y describir prácticas pedagógicas que contribuyan en el fortalecimiento de los saberes ancestrales y el proyecto de vida de los y las estudiantes en situación de desplazamiento que llegan a la institución educativa Carlos Holguín Mallarino. **Objetivos Específicos:** Identificar y describir las prácticas pedagógicas que inciden en el proyecto de vida de la población en situación de desplazamiento en la Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino en la ciudad Santiago de



Cali. Identificar y describir las diferentes formas de vida del lugar de procedencia de las y los estudiantes, su núcleo familiar y comunitario. Crear algunas estrategias pedagógicas que permitan el reconocimiento del otro desde su propia cultura, como un potencial que contribuye al proyecto de vida y la convivencia armónica. Implementar estrategias metodológicas que integren los saberes ancestrales de los y las estudiantes en situación de desplazamiento y los que encuentran en la escuela, en pro de potenciar el proyecto de vida.

Descripción teórica.

La problemática del desplazamiento en Colombia

La violencia actual es, así, heredera de eventos sangrientos ... Toda esta galería de disputas –en su mayoría con fines ideológicos bipartidistas y económicos– no ha dejado más que sangre, familias diluidas, explotación de recursos, saqueo de riquezas, deseos de venganza, empobrecimiento de la tierra, y el problema que trabaja Desterrados: Crónicas del Desarraigo: el desplazamiento forzado y el exilio. (Molano, 2005, p. 1).

Según Molano, el desplazamiento se ha presentado en el territorio colombiano desde hace varias décadas, con mayor incidencia a partir de 1948 hasta los tiempos actuales; generando un fenómeno histórico, político y socio económico. Sumado a esta situación están los efectos que viven principalmente las comunidades campesinas, indígenas y afrocolombiana, quienes por estas razones o condiciones, se han visto obligadas a abandonar su territorio, bienes materiales y transformar sus formas de vida.

Algunas de estas condiciones son: el cambio del lugar original, la pérdida de los lazos familiares y las estructuras colectivas, el abandono de la escuela del

lugar de origen y se asumen nuevos retos en otros espacios, cambian las formas de conseguir el sustento económico; pero a su vez se potencian los saberes ancestrales y en algunos casos transformando las prácticas originales, al mismo tiempo asumen nuevos roles de convivencia que nutren el desempeño en la escuela y la comunidad con el intercambio cultural.

La escuela y el desplazamiento

La escuela tiene una función muy importante, ser agente social en la formación de seres humanos, autónomos, críticos y reflexivos; que sean capaces de transformar su entorno para el beneficio común. Es a ella que le corresponde trabajar en el desarrollo común e integral de los estudiantes y la comunidad para el mejoramiento social, además incluir y hacer visible los elementos identitarios o propios de las culturas para potenciar las identidades que circulan en torno a ella.

Esta dinámica de la escuela se altera cuando, sufre el flagelo del desplazamiento, aparece entonces, una nueva situación, surgen con ella otras necesidades emergentes a las cuales se debe procurar dar solución. Por lo tanto la escuela, al encontrarse ante una emergencia social: el desplazamiento – y como se menciona a continuación:

Debe percatarse de que el proceso para lograr integrar a los (las) estudiantes, padres y madres de familia y posiblemente a los propios maestros y maestras a la vida de la comunidad escolar solo es posible; en la medida en que las formas mediante las cuales se manifiesta el desarraigo sean valoradas por el maestro y la maestra, como profundas y emergentes necesidades vitales que han sido brutalmente cortadas de su cauce histórico-bibliográfico. De lo contrario se trastocaría la necesidad vital en obstáculo pedagógico y esto es un error imperdonable (Restrepo 1999. Citado por Rodríguez, 2007).

Dicho lo anterior, otros análisis que convergen en esta misma dirección señalan la afectación que sufren los líderes de las comunidades, en los territorios donde se perpetúa el desplazamiento, un ejemplo es la manifestación que al respeto hacen Suarez y Henao:

Esta situación ha dado lugar a conflictos que se traducen en el desconocimiento de la posesión indígena de su territorio; la concentración de fuerzas e intereses; la violencia física, en especial contra los líderes y dirigentes; el desplazamiento [forzado] de la población; la integración acelerada a la sociedad nacional y, paulatinamente, su arrinconamiento geográfico y cultural. (Suárez & Henao, 2003, p. 8).

El gobierno frente al desplazamiento

La problemática del desplazamiento a alcanzado magnitudes desbordantes que dificultan a las comunidades su buen desarrollo, esta situación hace difícil aplicar políticas públicas que aminoren o mejoren la condición citada. En Colombia se ha presentado desplazamiento sistemático que por sus diversas causas se salen del control del gobierno, la mayoría de personas en situación de desplazadas vienen de las zonas rurales agrícolas y mineras de la geografía nacional,

Las políticas públicas implementadas por el gobierno para ayudar a solucionar las necesidades que demanda esta población, particularmente las educativas, no son suficientes debido a algunas situaciones entre ellas la magnitud de este flagelo que crece día a día y la afectación mayor se registra en las y los niños. “Colombia tiene una de las más numerosas poblaciones de desplazados internos en el mundo, víctimas de la guerra o de la “limpieza de la tierra”, la mayoría de los aproximadamente 1.2 millones de personas forzosamente desplazadas dentro del país en el último decenio son niños”.

(Semillero de Derecho Administrativo Facultad de Derecho – USB, 2006).

Una de las áreas prioritarias del ministerio de educación es la atención de los niños y jóvenes desplazados por el conflicto armado. Además de generar cupos de emergencia. Se requiere crear estrategias y poner en práctica modelos pedagógicos con las regiones, para combatir problemas específicos como la extra edad. Igualmente se están formando y capacitando a los maestros en la atención psicológica y social para que puedan acompañar a los niños y jóvenes a superar las circunstancias, adaptarse al nuevo entorno y transformar su realidad. (“Al Tablero” marzo-abril 2004)

La escuela es el espacio, o lugar donde se recrea, practica, construye y se conservan los saberes que circulan en la vida diaria. A partir de estos se entretejen nuevas experiencias, que permean la comunidad. En este contexto se integran los saberes que tienen las y los adultos mayores; quienes son símbolos de respeto, conocimiento y transmisores de la sabiduría ancestral. La escuela se nutre de ellos, utilizando prácticas de subsistencia, saberes culturales y potenciando un dialogo permanente que admite generar relaciones de respeto con la naturaleza.

En este orden de ideas se hace necesario contar con maestras y maestros idóneos, que tengan un gran compromiso social para asumir el nuevo reto que plantean los cambios sociales; de cara a las necesidades generadas por el desplazamiento en la escuela, sin olvidar las nuevas formas de aprendizaje desde las Tics que contribuyen a estos desafíos. Las herramientas planteadas son importantes en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Al hablar de prácticas pedagógicas se hace necesario dar una mirada primero hacia el sujeto, específicamente, cómo accede al conocimiento; para ello se reto-



man algunos de los postulados de Paulo Freire en "La pedagogía de la Esperanza", (Freire, 2006), tomando en cuenta los elementos que constituyen la práctica educativa y la educación en la diversidad planteada por el autor.

La nueva educación humaniza al alumno, no lo conduce a adaptarse y aceptar la realidad, sino a transformarse y transformar el mundo, rehaciéndose ambos en el acto educativo: educador y educando. De esta manera, el educador ya no es sólo aquel que educa, sino también aquel que es educado por el educando en el proceso de educación, a través del diálogo que ambos sostienen. Ambos se re-valorizan transformándose en sujetos centrales del proceso en un crecimiento mutuo; negando toda forma de autoritarismo y de opresión" (Freire, 2010, p. 85).

Educar a partir de la realidad desde la perspectiva de Freire, es ir más allá de los límites de la institucionalidad, es hacer una educación crítica, donde ésta tenga entre otras cosas un carácter contestatario, cuyo sentido sea el de liberarse de la opresión, de la negación de la palabra y abrazar amorosamente la posibilidad de transformar el mundo.

Plantea la tarea de educar, como una praxis pedagógica crítica y resistente, que implica des-ocultamiento y por lo mismo hacernos cargo de nuestros sentimientos, del inacabamiento y la inconclusión - entendida esta como un ejercicio de libertad. En este sentido la educación es el camino para la libertad, y su propósito es la transformación radical de la realidad, para mejorarla, para tornarla más humana, para permitir que los hombres y las mujeres sean reconocidos, para que sean artífices de su propia historia y no objetos a ser estudiados en una historia mirada desde afuera.

La práctica educativa exige un enfoque investigativo que permita orientar la educación según el contexto en el que se

imparte, exige además respeto por los saberes de los estudiantes, ser críticos, tomar riesgos aceptando conocimientos nuevos evitando cualquier forma de discriminación, reflexionando sobre ese saber puesto en práctica, para hacer un reconocimiento de la diversidad cultural y sobretodo curiosidad porque eso es lo que hace diferente a una persona de otra y el encuentro pedagógico.

En este encuentro del educando y educador es fundamental implementar estrategias pedagógicas para fortalecer los saberes ancestrales de los y las estudiantes, en situación de desplazamiento, razón que incide en el currículo planteado; por ende desarrolle las capacidades mentales del estudiante.

En tal sentido, Bruner (1963) postula la teoría del desarrollo cognitivo donde su principal interés es el desarrollo de las capacidades mentales. Esta teoría propone 4 características: 1. Disposición para aprender, 2. Estructura de los conocimientos, 3. Secuencia, 4. Reforzamiento. Estas, hacen posible la enseñanza y el desarrollo cognoscitivo. El pensamiento de Bruner, brinda elementos importantes que generan en los estudiantes la posibilidad de nuevos aprendizajes circundantes en el contexto.

Por lo tanto el educando debe tener las condiciones adecuadas de acomodación, motivación e intereses para asimilar el aprendizaje, siempre que este permeado por la disponibilidad de acceder a nuevos conocimientos, partiendo de sus preconceptos. Estas herramientas son importantes para fortalecer las estrategias pedagógicas que se requieren en el desarrollo del conocimiento y el fortalecimiento del proyecto de vida de las y los estudiantes.

Según el Ministerio de educación Nacional:

Currículo, es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la

construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002)

Dicho lo anterior, este hace alusión a las diferentes formas de abordar el aprendizaje en el aula, son los planes de estudio que sirven de guías a maestros (as) para direccionar los proyectos pedagógicos. Los diferentes actores participantes sean estudiantes, madres, padres, o acudientes y sector productivo de la comunidad educativa; son quienes hacen posible el intercambio cultural, la efectividad y pertinencia de lograr resultados óptimos. Estos dan cuenta de las incidencias que allí son manifestadas para que los estudiantes alcancen un desarrollo cognitivo y logren un aprendizaje significativo.

En este orden de ideas es significativo el aporte que en relación al plano social, el comportamiento y el desarrollo cultural del niño; ya que trasciende a la sociogénesis interrelacionando, las funciones superiores que no solo da cuenta de lo meramente biológico; como se manifiesta en la cita que se registra enseguida:

La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social y del hombre y por eso el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. (...) todas las funciones superiores se han formado no en la biología, sino en la historia de la filogénesis pura y el propio mecanismo que constituye la base de las funciones psicológicas superiores es una copia de lo social. Podríamos designar el resultado fundamental al cual nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño, como la sociogénesis de las formas superiores de la conducta. (Vygotsky, 1995, p.147).

Otro elemento de gran importancia es según Quevedo (2006), el proyecto de vida, que tiene como punto de partida: mis fortalezas, mis debilidades, autobiografía ¿Quiénes han sido las personas que han tenido mayor influencia en mi vida y de qué manera? ¿Cuáles han sido mis intereses desde la edad temprana? ¿Cuáles han sido los acontecimientos que han influido en forma decisiva en lo que soy ahora? ¿Cuáles han sido en mi vida los principales éxitos y fracasos? ¿Cuáles han sido mis decisiones más significativas?

Es un proceso que se construye a partir de las herramientas necesarias adquiridas desde el seno de la familia y alimentadas en la comunidad, la escuela y la sociedad. Este proceso permite avanzar en la transformación de diferentes ámbitos, tales como el socioeconómico, político y cultural, para el alcance de metas que mejoren la calidad de vida y por ende, una convivencia armónica.

El proyecto de vida es permeado por los saberes previos que circulan al interior de las diferentes comunidades y llegan al aula, donde establecen diálogos con los conocimientos científicos, unos y otros contribuyen con la práctica reflexiva y la construcción de nuevos conocimientos; en donde se foguean entre pares, creando nuevas estrategias pedagógicas, que dan paso a la implementación de prácticas innovadoras en el contexto donde se desarrollan las comunidades y los sujetos.

Por lo anterior Entendemos la comunidad como un conjunto de personas que comparten en el mismo espacio necesidades, costumbres, creencias, anhelos, dificultades y construyen formas de vida a partir, de su realidad cotidiana para el beneficio común. En estas relaciones tienen un trato de respeto y cuidado con el ambiente, esta comunidad enfatiza sus acciones en una sana convivencia con los demás sujetos de la misma.

Ahora el educador comienza a comprender que al penetrar en la



cultura, el niño no sólo toma algo de la cultura, asimila algo, se inculca algo desde fuera, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural del niño y rehace de una nueva forma todo el curso del desarrollo. La diferenciación de los dos planos del desarrollo en la conducta (natural y cultural) se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación. (Vigotsky, 1994, p. 149).

Alrededor de la comunidad circulan diversidad de saberes, que son asumidos por niños, niñas, jóvenes, la comunidad utiliza formas diversas de enseñanza y aprendizaje, a partir de los saberes que traen de sus comunidades de origen; prácticas pedagógicas que permiten el encuentro cultural, direccionan los valores de la comunidad, establecen reglas de respeto y tolerancia. A partir de los aspectos anteriores la escuela permite repensar nuevas prácticas pedagógicas partiendo de los saberes que traen los estudiantes en situación de desplazamiento y los ya existentes.

Metodología

El tipo de investigación que oriento la propuesta investigativa, fue de corte cualitativo, en razón que se presentó información cualitativa y descriptiva a partir de procesos de observación, registro, análisis y comprensión de acciones, situaciones y alternativas aplicadas; en la medida que busco acercarse al sujeto, y penetrar en las significaciones que tienen las palabras, en narraciones de los/las estudiantes en situación de desplazamiento en la comunidad educativa.

Según Tamayo y Tamayo (2002, p.37-54). "Se caracteriza por la utilización de un diseño flexible para enfrentar la realidad y las poblaciones objeto de estudios en cualquiera de sus alternativas". Trata de integrar conceptos de diversos esquemas de orientación de la investigación social. En la literatura estos nuevos paradigmas

aparecen con nombres diversos bajo la clasificación de enfoques cualitativos.

Estos a su vez derivan algunas modalidades como: historias de vida, etnociencias, etnometodología, macro y micro etnografía, teoría fundada, estudios de casos cualitativos, etc. (Tamayo & Tamayo, 2002). Dentro de las características de la Investigación señala los siguientes valores 1. Del investigador 2. De la teoría que utiliza 3. Del contexto 4. De estructuras etnográficas.

Para el trabajo de campo se utilizó la Entrevista semi-estructurada a Grupo focal. Técnica de recolección de información importante, pues lo que se pretende es preguntar y que los informantes se dediquen a responder estrictamente lo que se les pregunta, lo que se requiere, es entablar conversaciones que no contengan un formato rígido, sin decir con esto que no se tendrán algunas preguntas como base para dar pie a la entrevista.

El dialogo en sí mismo permite entonces, un acercamiento a los fenómenos a escudriñar, es por esto que explica:

Martínez (2004. p. 17) {...} toda la amplia gama de contextos verbales por medio de los cuales se pueden aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios.{...}.

Y en cada una de estas posibles interacciones también es posible decidir la amplitud o estrechez con que debe plantearse el problema, si una pregunta debe estructurarse en su totalidad o dejarse abierta, y hasta qué punto resulta conveniente insinuar una solución o respuesta.

El grupo focal: En palabras de David Morgan, los grupos focales son una técnica de investigaciones que recolectan información producto de la información de un grupo de personas, sobre un tópico

determinado por el investigador (Morgan, 1976). De acuerdo con lo anterior, un grupo focal es objeto de la investigación que se realiza, este permite desde sus diferentes enfoques seleccionar el eje temático que se desea investigar. Esta técnica, corresponde a la investigación socio-cualitativa, proporciona información fundamental para el análisis de los resultados que se recogen en la investigación.

Estos resultados dan cuenta de las experiencias de vida de los participantes, son las voces de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, maestros, maestras; además de los padres y madres de familia o acudientes.

Lo cual permitió identificar sus apreciaciones en el marco de las categorías y sus respectivos descriptores: Contexto geográfico: Contexto, Desarraigo, Comportamiento y Conducta; Estrategia de la violencia: Poder, Política y Leyes; Diversidad cultural: Comunidad, Escuela y Sujeto; Currículo como alternativa educativa resignificadora de contexto: Modelo Pedagógico y Práctica Pedagógica, Saberes Ancestrales y Proyecto de Vida. De cuyos insumos se elaboran tres (3) fases: descriptiva, interpretativa y construcción de sentido, ciclos secuenciales que arrojan hallazgos, recomendaciones y conclusiones finales.

Población y muestra, descripción

El trabajo de campo se desarrolló con un grupo focal de treinta y tres (33) sujetos, entre estudiantes, de diversas etnias afrocolombianos, indígenas y campesinos, que han llegado a la institución en condición de desplazamiento; con edades oscilantes entre 12 y 14 años de diferente sexo.

Además de los estudiantes se realizaron encuestas a padres, madres y/o acudientes de los estudiantes y a maestras (os) que desempeñan sus labores en la institución, los cuales aportan desde su experiencia las prácticas pedagógicas; para que compartan su vivencia en los

lugares de origen y las razones por las que han matriculado sus hijos e hijas en la institución, sin dejar de lado los saberes ancestrales que han fortalecido su modo de vida y la manera como los desarrollan. Por lo cual se obtendrá una visión diversa y participativa de las y los diferentes actores relacionados en cuanto a la información recopilada. Entre los que se tendrá en cuenta su participación y presencia en la institución educativa.

El trabajo de campo se desarrolló con un grupo focal de treinta y tres (33) sujetos, entre estudiantes, de diversas etnias afrocolombianos, indígenas y campesinos, que han llegado a la institución en condición de desplazamiento; con edades oscilantes entre 12 y 14 años de diferente sexo.

Hallazgos

La investigación permitió conocer:

- Los lugares de origen, formas de vida y saberes, prácticas ancestrales de los y las estudiantes, en situación de desplazamiento que llegan a la institución educativa Carlos Holguín Mallarino del municipio de Cali. De igual modo, la escuela es receptora de dicha población; es allí donde se ponen en juego prácticas y saberes que traen los estudiantes y las que están en los contextos escolares; para potencializar el dialogo intercultural, de respeto, valoración por la diversidad de los diferentes grupos étnicos, contribuyendo de manera eficaz a su adaptabilidad y fortalecimiento del proyecto de vida.
- Explorar los pre-saberes a partir de las narraciones orales de las y los estudiantes. los cuales son importantes en la construcción de nuevas propuestas pedagógicas.
- El currículo que se desarrolla en la escuela, no corresponde a las necesidades de las y los estudiantes que llegan de otros entornos. Razón que debe generar una mirada diferente a la construcción de un currículo, que



dé respuesta y elementos como alternativa educativa resignificadora de contexto con prácticas incluyentes.

- Las prácticas pedagógicas reflejan el saber hacer en contexto, donde los estudiantes expresan las reflexiones y construcciones de sus aprendizajes, estos son potenciados con la participación de todos, además cuentan las experiencias de vida, construidas desde la **pedagogía de la palabra**, fortalecidas desde las comunidades con prácticas propias de sus vivencias cotidianas que dialogan con los saberes literarios, históricos, ambientales, matemáticos y científicos trabajados en los contextos escolares.
- Surgieron como categorías emergentes las siguientes: desarraigo, diversidad, proyecto de vida, estrategia de la violencia, política, currículo, como alternativa educativa resignificadora de contexto, proyecto de vida estrategia de construcción dialógica; **Desarraigo**: se manifiesta en la pérdida del territorio producto del desplazamiento; la **Diversidad**: expresión de las diversas formas de pensar y sentir las comunidades y pueblos; teniendo en cuenta sus prácticas ancestrales. **Proyecto de vida**: encaminado a la realización de metas que tiene cada sujeto para mejorar su calidad de vida.

De igual manera surgió **Estrategia de la violencia**: la cual ha estado presente en el territorio colombiano desde tiempos inmemoriales, se ha utilizado en la mayoría de los casos por la tenencia de la tierra, pues esta además, de ofrecer beneficios económicos da poder político.

Otras categorías emergente son **Política**: el gobierno ha enfocado diferentes

políticas públicas, direccionadas a favorecer, proteger, recuperar y fortalecer principalmente las comunidades vulnerables del territorio; pero por falta de voluntad política y en muchos casos los actos de corrupción, han hecho que las comunidades permanezcan en total abandono.

Así mismo el **Currículo, como alternativa educativa resignificadora de contexto**: base imprescindible en la estructuración del plan de estudio; para resignificar las prácticas pedagógicas a partir de la propuesta desarrollada. Y además, **Proyecto de vida estrategia de construcción dialógica**: se construye a partir de las herramientas adquiridas desde el seno de la familia y alimentadas en la comunidad, la escuela y la sociedad, en pro de la transformación de diferentes ámbitos. Como se muestra en la tabla No 1, que relaciona los resultados y hallazgos de la investigación.

- La propuesta pedagógica huellas interculturales, surge como una herramienta pedagógica para la resignificación de los saberes que llegan a la escuela.
- Las Pedagogías de la Palabra (oralidad) y los conocimientos viajeros son producto de los saberes traídos de las comunidades que deben ser articulados como estrategia pedagógica para implementar y fortalecer currículos incluyentes en la escuela como se presenta en el mapa No1: resignificación de los conocimientos viajeros, donde se evidencian las categorías de análisis y los aportes generados al resultado de la investigación planteada.

Tabla 1. Resultados categorías y relación hallazgos de la investigación

Categorías Propuestas/ Objetivo general	Identificar y describir prácticas pedagógicas que contribuyan en el fortalecimiento de los saberes ancestrales y el proyecto de vida de los y las estudiantes en situación de desplazamiento que llegan a la institución educativa Carlos Holguín Mallarino.			
	Categorías inicial de análisis	Descriptores	Categorías contenedoras	Propuesta pedagógica.
El desplazamiento.	Contexto geográfico	- Contexto - Desarraigo - Comportamiento - Conducta	Incidencia del desplazamiento en Entornos Escolares Diversos. Construcciones de nuevas realidades en contextos peri-urbanos. Desarraigo como proceso de resignificación de saberes	Literatura (Tradición oral), Música (cantoras).
Gobierno.	Estrategia de la violencia	- Poder - Política - Leyes.	Políticas Públicas Educativas Como Mecanismo de Inclusión. Estrategia Pedagógica como proceso de Resiliencia.	Exigencia para el cumplimiento de Políticas públicas educativas
Escuela. Comunidad y Sujeto.	Diversidad cultural.	- Comunidad - Escuela - Sujeto	El Sujeto Como Elemento Transformador de Escuela y Contexto.	Manos creativas (producción artesanal).
Currículo. Prácticas Pedagógicas. Proyecto de vida.	Currículo.	- Modelo Pedagógico y Práctica Pedagógica. - Saberes Ancestrales. - Proyecto de vida estrategia de construcción dialógica	Transformación de prácticas educativas en contextos peri-urbanos	Sembradores (huerta cacera o de azotea).
Conocimientos viajeros (Resignificación de saberes).	Ancestralidad.	- La Palabra - Familia - Cultura. - Comunidad. - Ancestralidad.	Dialogicidad de Saberes Construcción de nuevas realidades en contextos peri-urbanos	Pedagogía de la palabra (oralidad)

Fuente: Docentes investigadoras.

Mapa No1: Resignificación de los conocimientos viajeros.

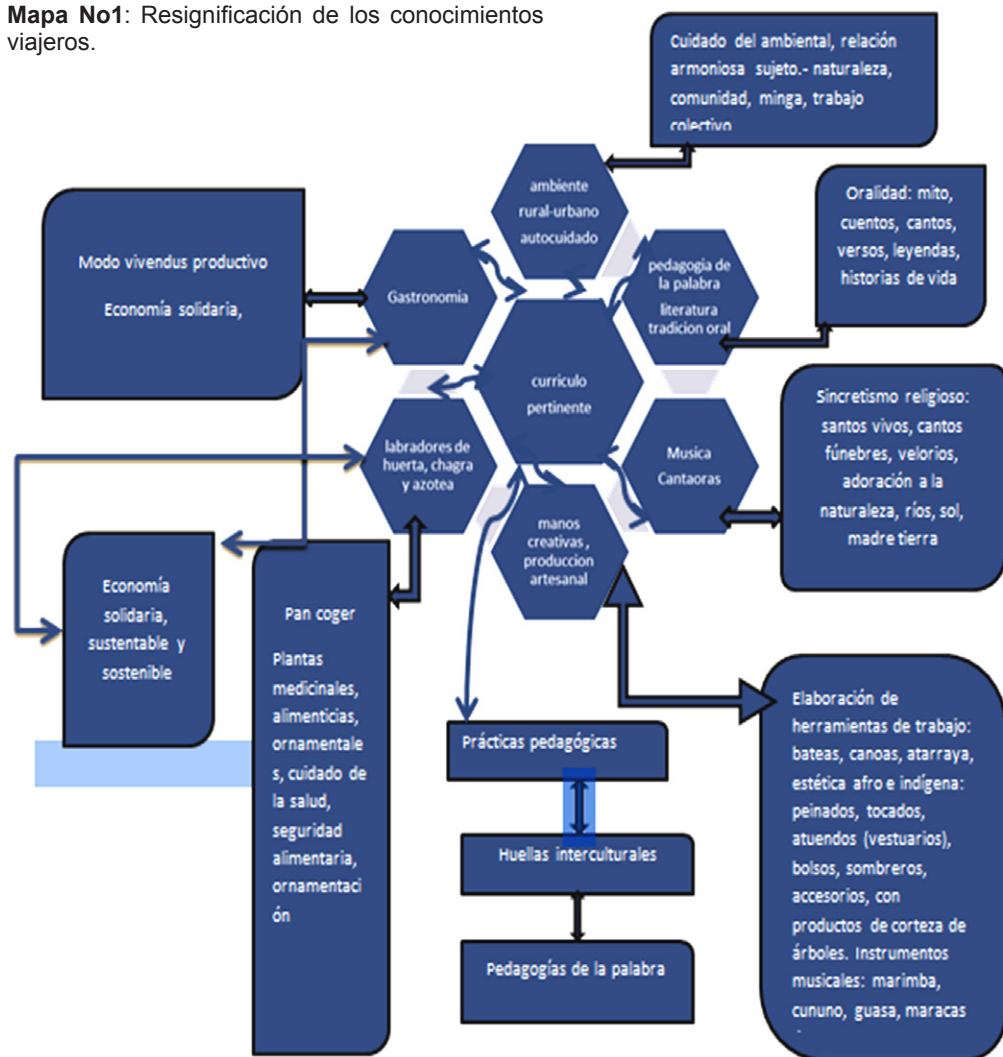
Conclusiones

En su mayoría las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución para contrarrestar la incidencia del desplazamiento en el proyecto de vida son adversas al contexto de cada estudiante, pues muchos de los educandos se acomodan a ellas, y pierden objetividad en su vida, descuidando la meta que desean alcanzar dada la pasividad y homogenización que ven a su alrededor. Por lo tanto se debe agenciar actividades pedagógicas que permitan el dinamismo de los educandos

desplazados frente a las nuevas dinámicas que se presentan en el diario vivir de acuerdo con sus intereses, saberes, necesidades y la creación de conciencia de lo importantes que son en la sociedad, para que puedan alcanzar logros y retomar su proyecto de vida.

Por lo tanto, se hace fundamental una articulación entre las comunidades, sus necesidades, y prácticas culturales. Además de las políticas públicas pertinentes y efectivas; que direccionen el buen desarrollo de la oferta y demanda,

Mapa No1: Resignificación de los conocimientos viajeros.



económica, política, social y cultural, la sana convivencia, el respeto por el ambiente y la diversidad; elementos necesarios a tener en cuenta para la potenciación de los diversos saberes culturales; que emanan y circulan en las comunidades. Con el objetivo de que prevalezca el desarrollo de los proyectos de vida articulados, a los proyectos educativos institucionales (PEI) y los proyectos educativos comunitarios (PEC) desarrollados en las comunidades de

procedencia de los y las estudiantes en situación de desplazamiento.

Estos planteamientos evidenciaron en voces de los autores (grupo focal); dificultades presentes en el aula, razones que motivaron a la búsqueda de respuestas concretas; en torno a las prácticas pedagógicas que se deben implementar para fortalecer los saberes ancestrales de los y las estudiantes en situación de desplazamiento en la institución educativa Carlos Holguín Mallarino.

En tal sentido florecieron importantes categorías como: desarraigo, diversidad, proyecto de vida, estrategia de la violencia, política, currículo como alternativa educativa resignificadora de contexto, proyecto de vida estrategia de construcción dialógica; que revelaron las necesidades que circulan en la comunidad educativa y la situación de desplazamiento de los estudiantes y sus familias, que se manifiesta en las vivencias relacionadas. La investigación fue clave para pensar en estrategias que alimenten: la práctica pedagógica, la ancestralidad; un currículo pertinente con la elaboración de una propuesta pedagógica que identifique y describa las prácticas educativas necesarias para fortalecer los saberes ancestrales en la escuela.

El desarrollo de prácticas interculturales en la Institución Educativa contribuye a resignificar la presencia de la población desplazada en la comunidad educativa, propiciando a su vez encuentros enmarcados en la oralidad, la música, el arte y el saber tradicional, por ende se debe hacer de dichas prácticas un ejercicio permanente, divulgado, retroalimentado y de ser posible incorporado al P.E. I, en pro del proyecto de vida de las y los educandos. Por esta razón el saber de las familias desplazadas con hijas (os) matriculados en la institución debe ser incorporado al quehacer pedagógico, dado que la información aportada y la dinámica con que se direccionan dichas intervenciones son de gran valor en los procesos de aprendizaje y en el direccionamiento del proyecto de vida. En este sentido las prácticas pedagógicas evidenciadas durante la investigación aseveran que se logra aportar en algo al proyecto de vida de los estudiantes desplazados, dejando en claro que este es un proceso incipiente ante una problemática tan compleja.

Analizando los resultados arrojados por la investigación, surge entonces la propuesta pedagógica **huellas interculturales** que emergen como el resultado de las formas de vida de los ancestros, legado

cultural que ha permitido la continuidad de la supervivencia; es el cordón umbilical de la ancestralidad, aquí se fortalecen los valores, la cultura, y múltiples maneras de vigorizar la cosmovisión. Entre estos elementos culturales que son utilizados ancestralmente por las familias de los diferentes grupos étnicos afrocolombianos, indígenas, campesinos que habitan los territorios de la geografía nacional se pueden visibilizar: Literatura (Tradición oral), Música (cantoras), Manos creativas (producción artesanal), Sembradores (huerta cacaera o de azotea).

Las prácticas enunciadas recogieron las dinámicas de aprendizaje generadas por las y los mayores, quienes históricamente han cultivado y transmitido los saberes; diseñando y construyendo sus propias herramientas de trabajo como son: chinchorros, atarrayas, canoas, catangas, anzuelos, palancas, horno de leña entre otros. Estos saberes han sido generadores de desarrollo a los grupos humanos y sus comunidades; quiénes han compartido necesidades, fortalezas, tristezas, alegrías; con los diversos grupos étnicos donde son asentados generando formas organizativas, económicas y socio-políticas propias.

El conocimiento que viaja con los sujetos, en el momento de la partida del territorio de origen, al ser compartido en el lugar de encuentro y acogida, enriquece la escuela y el entorno; con los aportes, que han recibido de los mayores, a través de la pedagogía de la palabra, el cual se han logrado conservar a partir de prácticas cotidianas. En este orden de ideas, se evidencia en los hallazgos una red de saberes cimentada en los conocimientos viajeros y la pedagogía de la palabra como esencia fundamental para la propuesta huellas interculturales.

Recomendaciones

Revisar si desde el quehacer pedagógico en la escuela se están significando los saberes ancestrales, valores cultura-



les, la participación de padres de familia para que incidan de manera positiva en el conocimiento, aprendizaje y proyección del proyecto de vida de los estudiantes desplazados. Además crear estrategias de información y acompañamiento desde la institución Educativa para reducir las barreras de obtención, acceso y beneficio de los servicios sociales básicos y, generar espacios de bienestar a la población en situación de desplazamiento.

Promover el intercambio de experiencias pedagógicas para mejorar los procesos educativos e impulsar el desarrollo de nuevos modelos acordes con las necesidades de la población que será atendida. Y en este orden de ideas, Implementar encuentros interculturales que propicien el reconocerse, reconocer

al otro y valorar los aportes de culturales de cada población.

Fortalecer las prácticas pedagógicas, implementando en el currículo las **Pedagogías de la Palabra (oralidad)**; como medio para resignificar el legado de las y los mayores, teniendo en cuenta que, enseñar y practicar los saberes circulantes al interior de las comunidades son elementos que potencializan la cultura, y dan pautas de conservación de la vida.

Implementar la propuesta pedagógica huellas interculturales en las instituciones educativas locales, regionales, nacionales, e internacionales con el propósito de generar en los contextos citados una resignificación de los saberes que apunten a mejorar la calidad educativa, la inclusión y la convivencia escolar, social y por ende la calidad de vida.

Bibliografía

Fuentes

- Arenas Jiménez, Diana Judith. Basto, Forero Gustavo Adolfo. (2004). probatoria de las víctimas y la Sentencia T-025 de El desplazamiento_forzado_final_web.pdf repositorio.utp.edu.co/ dspace/bitstream/11059 /.../362042486132R586. (Recuperado en julio de 2015)
- Bello, Martha Nubia. (199). Niños y niñas en situación de desplazamiento en la ciudad: entre la frustración y la resistencia creativa" Primer encuentro universitario sobre derechos de la niñez y la juventud. Bogotá noviembre
- Cerón Arboleda, Paula Andrea D.P. (2010-2011) Diagnóstico de la política pública municipal de cooperación para el desarrollo enfocada en proyectos dirigidos a la población en situación de desplazamiento de la ciudad de Santiago de Cali entre los años 2010 y 2011
- Codhes informa. (2000). Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, Número 27 Bogotá: Codhes.
- Corral, Yadira. (2010). Diseño de Cuestionarios para Recolección de Datos Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Dirección

de Postgrado. Universidad de Carabobo Valencia - Estado Carabobo, Venezuela (30/06/2010)

- Díaz Gómez, Álvaro. & Gonzales, Rey. Fernando (2005). Subjetividad: una perspectiva histórica cultural. Modulo El sujeto político y la política pública. Maestría en Educación Desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Díaz, Gómez, Álvaro. (2012a) Breve digresión sobre la política y lo político. Modulo El sujeto político y la política pública. Maestría en Educación Desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Díaz, Gómez Álvaro. (2012b). La muerte del sujeto, otras muertes y el fin de muchos procesos. Módulo: El sujeto político y la política pública Nuevas perspectivas teóricas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Fanon, Frantz. (2001) Los Condenados de la Tierra. México: Fondo de Cultura Económica, 1961 /2001, 30-31.
- Freire, Paulo. (1999). La pedagogía de la Esperanza un re-encuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

- Gill, Lines. Ángela, McRobbie. y Janice, Winship. (1993). Particularizan a los individuos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Hernández, Gerardo. (2010). Educación y problemas indígenas. Universidad Pedagógica Nacional. (1ª edición). Isaza, De Gil Gloria (sf). Aspectos generales de las políticas, reformas y cambios educativos. Módulo Alternativas Pedagógicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Isaza De Gil, Gloria. (sf). Aspectos generales de las políticas, reformas y cambios educativos. Módulo Alternativas Pedagógicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ley 70 de 1993, art. 39, Medio de Publicación: Diario Oficial No. 41.013. Agosto 31 de 1993. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7388>. (Recuperado en junio 2015)
- Martínez, Miguel. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI, Vol. 9. N°1. Facultad de psicología de la UNMSM. Caracas, Venezuela.
- Mc Robbie, Griffin Currie (1980-1982) (1999), Experiencias de vida. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá: MEN. Consultado el 25 de marzo de 2014 Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf (Recuperado en julio 2015)
- Molano, Alfredo. (2001). Desterrados, crónicas del desarraigo. Bogotá: Alfaguara.
- Morín, Edgar. (1992). La noción de sujeto. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, (pp. 1-15). Recuperado el 23 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/6826973/Morin-Edgar-La-noción-de-sujeto-Nuevos-paradigmas-Subjetividad>.
- Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (2006). Lineamientos sobre poblaciones vulnerables. Pacto social por la educación. (Afrocolombianos, Raizales y Palenqueros; Indígenas y Rom) a través de políticas de atención a población vulnerable. Disponible en: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>. (Recuperado en junio 2015)
- Straus, Anselm. & Corbin, Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas (Semillero de Derecho Administrativo Facultad de Derecho – USB) Año 1 Número 1, Segundo Semestre de 2006. Bogotá: USB.
- Van Dijk, Teun. A. (2000). El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria/coord. Por Teun –España. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2135288> (Recuperado en mayo 2015)

Referencias

- Bringerg y Mc grath. (1985.) El estudio de los casos como técnica de investigación. Disponible en: <http://forum-empresarial.uprrp.edu/volumenes/4-2/4.pdf> (Recuperado en julio de 2015)
- Grupo de Apoyo a Desplazados GAD (1999). Encuentro de niños y niñas por los derechos humanos y la paz. Bogotá: Derechos Humanos.
- Mirza, Christian. Adel. (2006). Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: La construcción de nuevas democracias, Buenos Aires: CLACSO, 2006
- Presidencia de la República de Colombia. (1998). Decreto 1122 de 1998. Disposiciones para proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación. en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf (Recuperado en mayo 2015)
- Walsh, Catherine, Tapia, Luis. Viaña, Jorge. (2010). (s.f.) Interculturalidad crítica y educación intercultural”. La Paz: Convenio Andrés Bello. Disponible En: catherine-walsh.blogspot.com/2010/12/capitulos-en-espanol.html (Recuperado en mayo 2015)



La formación docente como estrategia pedagógica para fortalecer la educación diversa¹

MARÍA EDITH GUAPUCAL CUASANCHIR²
MÓNICA YOHANA JAGUANDOY CHAMORRO³

Resumen

El artículo, *La Formación docente como estrategia pedagógica para fortalecer la educación diversa*⁴, tiene como propósito identificar y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la Institución Educativa Luis Irizar Salazar del municipio de Barbacoas por parte de los docentes para diferenciar los aprendizajes de los estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria de las áreas de castellano y matemáticas. Para esto se aplican encuestas a los docentes y estudiantes con el fin de contrastar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, como también se hace una observación a los maestros con el fin de analizar y comprender la realidad educativa diversa que aplican y practican los docentes en el aula de clase, determinar, mediante la observación, si realizan una educación a estudiantes con necesidades educativas diversas. Los estudiantes como los docentes encuentran que la influencia familiar y escolar son vitales para tener éxito escolar y social, lo mismo que existe una marcada tendencia a no diferenciar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes en el aula de clase por parte del docente. Así mismo, los procesos de enseñanza-aprendizaje al convertirse en monótonos y realizados alrededor de las cuatro paredes, reflejan rigidez en la disciplina, la cual está mal entendida y practicada, el docente es el que más actúa orientando las clases, la participación del estudiante es mínima, se excluye de la clase a quien no escucha y hace bulla, se fomenta más las actividades individuales que las de equipo. Bajo estas circunstancias se propone una capacitación para los docentes que reúna tres ejes: formación en pedagogía y sicología, aprendizajes significativos y proyectos de aula, trilogía que debe arrojar, una vez se cumpla el ciclo, un docente que asuma la educación desde la

1 Recibido: 15 de mayo de 2015. Aceptado: 08 de octubre de 2015.

2 María Edith Guapucal Cuasanchir. Magister en educación desde la diversidad; Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación ambiental- Universidad de Nariño. Docente de aula del Centro Educativo Rural Villa Flor del Municipio de puerto Caicedo Putumayo. . Correo electrónico: medith17@hotmail.com

3 Mónica Johana Jaguandoy Chamorro. Magister en educación desde la diversidad; Especialista en Pedagogía de la Creatividad – Universidad de Nariño. Docente de aula de la Institución Educativa Luis Irizar Salazar del Municipio de Barbacoas Nariño. Correo electrónico: monicajaguandoy@hotmail.com

4 La investigación se realizó durante el periodo comprendido entre marzo de 2013 a agosto del 2014, como parte del Macroproyecto de investigación "Programa de formación docente: en estrategias pedagógicas para fortalecer la atención a estudiantes con necesidades educativas diversas en la institución educativa Luis Irizar Salazar del municipio de Barbacoas (Nariño)", liderado por el Magíster Luis Hernando Amador Pineda, investigador principal. Correo electrónico: lhamadorp@gmail.com

diversidad y la inclusión, coadyuvando a mejorar la calidad educativa de la institución educativa.

Palabras clave: Educación diversa, motivación, proyecto de vida, aprendizaje significativo, proyecto de aula, disciplina, aula creativa, capacitación docente, calidad educativa.

Abstract

Teacher training and educational strategy to strengthen the diverse education

The teaching-learning processes used to teach Spanish Language and Mathematics in the Luis Irizar Salazar school in the Municipality of Barba-coas, Colombia, are identified and analyzed to differentiate the learning performance of students in the 4th and 5th Elementary school grades. Special attention is devoted to the pedagogical strategy used to strengthen diversity in education in students from extremely vulnerable social settings. Surveys applied to teachers and students contrasted teaching-learning processes in the classroom, as well as observations of teachers as they taught, in order to approach and understand the educational means that they use in the classroom, and to determine, through observation, if they contemplate the differing educational needs of such students. Even though both students and teachers hold that family and school influences are vital to academic and social performance, findings point to a marked tendency for teachers in this particular school not to acknowledge students' social settings as an intervening variable. Teaching-learning processes used are carried out within rigid frameworks, and reflect traditional disciplinarian approaches, wherein teachers become protagonists, and student participation is minimal, even excluded, as children are encouraged to listen and sit still, and individual activities are preferred over team assignments. Under these circumstances, teacher training should emphasize pedagogy and psychology, as well as introducing meaningful learning and classroom projects, a three-pronged approach that could develop educators who stimulate education through diversity and inclusion. As a consequence, the educational quality of the school could be improved.

Keywords: Diverse Education, motivation, life planning, meaningful learning, classroom project, discipline, creative classroom, teacher training, educational quality.

Presentación

Las instituciones modernas se caracterizan por su dinamismo, por su evolución constante, por el apego a la globalización y por la pérdida de costumbres y tradiciones; estas variantes influyen enormemente en la vida estudiantil y en los diversos aspectos sociales; siendo así que cada

individuo es un mundo diferente y que los intereses en el quehacer educativo también van a variar de acuerdo a sus necesidades individuales y concretas; cada cual forma su propia identidad personal, y la educación debe atender a un joven comprendiendo ese tipo de perspectivas al respecto de su propio ser, de sus características propias, hacia el respeto y



valiéndose de los valiosos aportes que la Maestría en Educación de la Diversidad ha proporcionado, como punto de apoyo hacia el redescubrir de las características del niño, de sus limitaciones y de sus potencialidades.

El trabajo de los docentes no se puede limitar a la transmisión de conocimientos; el deber se centra en reconocer al individuo con quien se a trabajar, reconociendo su historia de vida, su mundo que puede ser incierto y disfuncional, su individualidad, sus intereses y limitaciones o necesidades frente a su aprendizaje; entendiendo que la escuela no forma a un ser humano, es la sociedad quien influye en él, y que todos los ambientes en los que se mueve el estudiante le proporcionan cierto crecimiento personal; que el conocimiento no termina nunca y todos los espacios son propicios para el aprovechamiento de sus grandes capacidades. En la actualidad los jóvenes se enfrentan a un nuevo mundo que hace algunos años resultaba aún desconocido, es el inmenso mundo de las nuevas tecnologías, que brindan infinidad de posibilidades de comunicación y de información.

En este contexto, el presente trabajo procura responder a la pregunta orientadora de la investigación ¿Cuál es la realidad y prospectiva del proceso de atención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas diversas en la Institución Educativa Luis Irizar Salazar del Municipio de Barbacoas (Nariño)? Para ello, en hace una descripción del problema, luego se justifica y se detallan los propósitos de la investigación en el marco de la necesidad urgente de diferenciar los aprendizajes en personas de diversa procedencia social y cultural, más adelante se presentan los resultados de la investigación, resaltando las encuestas aplicadas a los estudiantes y docentes, a continuación se hace un análisis de los resultados investigativos a la luz de enfoques teóricos y finalmente se plantean las conclusiones del trabajo.

Área problemática

Las familias de los estudiantes del colegio Luis Irizar Salazar, poco o nada se preocupan por el rendimiento escolar de sus hijos, se evidencia en la falta de participación dentro de las actividades programadas por la institución, por la inasistencia a las reuniones y por la apatía ante los llamados extraordinarios de parte de los docentes.

Además el ambiente educativo es poco favorable en el sentido de la falta de infraestructura de los establecimientos, deficientes mobiliarios e insuficientes recursos educativos, los cuales influyen en la baja calidad de educación y en la motivación del niño hacia el estudio; pues acuden con gusto e interés durante los primeros años pero durante la permanencia en la institución se aburren y se desmotivan, debido principalmente a la falta de apoyo docente hacia la motivación e importancia de la educación en la vida del ser humano.

Al respecto afirma Duarte (2002, p. 53) que “El ambiente educativo se refiere una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio”

Pero los estudiantes de esta institución están orientados por docentes que tienen poco interés hacia el proceso de motivación del niño, evidenciado en los castigos en el aula, tales como sacarlo del salón, jalarle las orejas o ridiculizarlo a gritos frente a sus compañeros. Esto hace que los estudiantes, cuyo rendimiento no es el mejor, vayan acumulando experiencias negativas para retirarse del establecimiento educativo.

Por otra parte, los problemas económicos de los padres de familia, los cuales son jornaleros y trabajan informalmente, perciben salarios bajos, impidiendo atender con prontitud y diligencia las necesidades de su hogar y de los hijos estudiantes. A este ambiente familiar de pobreza se une la apatía e indiferencia de muchos docentes para estimular y

crear ambientes de aprendizaje en las aulas escolares que permita atraer y mantener a los estudiantes, originando deserción de los niños y jóvenes de la educación.

Este panorama se completa porque los docentes y estudiantes tienen escaso material didáctico para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, nulas salas de laboratorios de física, química e internet. La escasez se ve fortalecida por la baja preparación de los docentes, completando un panorama cargado de dificultades hacia los estudiantes que tienen dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, el ambiente familiar de los niños y niñas de Barbacoas se ve enrarecido por problemas económicos, violencia intrafamiliar, exceso de madres cabezas de hogar, bajo grado de escolaridad, escasa importancia hacia el estudio de las nuevas generaciones, etc., circunstancias que se van a alimentar en la institución educativa en la medida en que los docentes no establecen diferencia en los ritmos de aprendizaje, se hacen clases más teóricas que prácticas, el estudiante vive pasivamente la enseñanza en el aula de clase, las evaluaciones estimulan demasiado procesos de memorización, etc.

Por lo tanto, el maridaje escuela-hogar influyen de manera significativa para que los estudiantes generen actitudes de aprecio hacia la educación, circunstancias que han hecho que en Barbacoas, los niños y niñas, se sientan excluidos de recibir una educación integral y acorde a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, pues los docentes no tienen en cuenta estas diferencias, el currículo no permite flexibilidad, las instalaciones escolares no permiten acoger a los estudiantes a crear un proyecto de vida alrededor de la educación, los ambientes de aprendizaje son útiles para reproducir estudiantes que más temprano que tarde salgan del sistema educativo.

Pregunta de investigación y objetivos

¿Cuál es la realidad y prospectiva del proceso de atención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas diversas en la Institución Educativa Luis Irizar Salazar del Municipio de Barbacoas (Nariño)

Objetivo general, Analizar la realidad y prospectiva del proceso de atención educativa de estudiantes con necesidades educativas diversas en la Institución Educativa Luis Irizar Salazar del Municipio de Barbacoas (Nariño).

Objetivos específicos

- Identificar los procesos de atención a estudiantes con necesidades educativas diversas.
- Describir o caracterizar los procesos de atención educativa de estudiantes con necesidades educativas diversas de esta población, en sus componentes administrativo, académico y social
- Plantear una propuesta pedagógica en aspectos relacionados con la teoría y práctica de atención educativa para estudiantes con necesidades educativas diversas que permita optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje con esta población, bajo los principios de justicia y equidad en la diversidad.

Antecedentes

A nivel nacional e internacional existen una serie de investigaciones que relacionan directa o indirectamente el problema de la atención a estudiantes con necesidades educativas diversas, entre ellas, a continuación se resaltan, las dos primeras del orden internacional y las tres siguientes, del orden nacional, así:

A nivel latinoamericano se encuentra la investigación llevada cabo por Santiago Rosano Ochoa en el Ecuador denominado "El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda", el cual tuvo como propósito visibilizar la condi-



ciones y posibilidades para la educación inclusiva en Punta Hacienda que sirvan como elementos que faciliten el acceso a la escolarización de todos los niños y las niñas de la comunidad y como propósitos específicos: describir e interpretar las prácticas y concepciones de las maestras, madres y padres de familia en lo referente a la educación inclusiva; detectar situaciones de exclusión y aportar elementos que sirvan para emprender un proceso de inclusión educativa que implique la participación de la comunidad, el profesorado y las familias de niñas y niños que no van a la escuela, para que todos ellos puedan aprender juntos.

La investigación se realizó entre 2005 y 2007 mediante el estudio de caso de la Escuela de Punta Hacienda y entre sus conclusiones esta la necesidad de una mayor preparación por parte del profesorado para atender a la diversidad y para mejorar su desempeño docente en general y la importancia de mejorar la coordinación, entendimiento y comunicación entre el profesorado de la escuela, puesto que el trabajo coordinado en equipo resulta básico para llevar a cabo cualquier proyecto a nivel institucional.

En la investigación “Equidad y diversidad en universidades Públicas de Colombia: Percepciones de las minorías étnicas y con Discapacidad”, desarrollada por los docentes Sandra Patricia Guido Guevara, Rene Guevara Ramírez y Diana Patricia García Ríos, pertenecientes al grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, realizada entre el 2006 y 2007, se tuvo como propósito en la primera fase, revisar las políticas públicas nacionales e institucionales, en seis universidades oficiales del país, relacionadas con la atención educativa a estos grupos, y en la segunda fase, busco dar cuenta de las percepciones de los grupos poblacionales con respecto a los resultados de estas políticas con miras a brindar herramientas que permitan su fortalecimiento y la

formulación de propuestas pedagógicas en términos de equidad social.

En este estudio se encontró que en Colombia se ha avanzado en el establecimiento de políticas educativas que garantizan igualdad de oportunidades para la personas con discapacidad en los niveles de educación básica y media, sin embargo, estas políticas no involucran el nivel de educación superior. De igual manera, no existe un marco normativo dirigido a la educación superior de las personas en situación de discapacidad y la ley 30 de 1992 no ha sido reglamentada para esta población. Se encontró también que las universidades tienen matriculados pocos estudiantes en situación de discapacidad y no cuentan con procesos de inclusión para atender las particularidades de dicha población (Guido, Guevara y García, 2007).

A nivel regional se tiene la tesis de maestría denominada “La enseñanza en el proceso de integración escolar de niños y niñas con discapacidad cognitiva en el aula de básica primaria”, desarrollada por Doris Timana y Juan Carlos Villota Insuasty. Esta investigación tuvo como objetivo general, analizar cómo se realiza el proceso de integración escolar de niños y niñas con discapacidad cognitiva en la básica primaria de las instituciones integradoras con el fin de proponer estrategias didácticas para mejorarlo. En la investigación se encontró que los docentes que integran el aula regular para niños con discapacidad cognitiva no cuentan con la capacitación específica para realizar este proceso y por lo tanto no tienen en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes y tampoco los ritmos y estilos de aprendizaje que los niños presentan y por lo tanto en algunos casos desarrollan estrategias de enseñanza que les permiten enfrentar a su modo la situación o en su efecto los ignoran y atienden a los otros estudiantes.

El estudio encontró también que las instituciones integradoras no poseen una planta física adecuada para la movilización de estudiantes en situación de disca-

pacidad, quienes encuentran dificultades para acceder, en sillas de ruedas, a los salones, a los baños, corredores y tampoco existen rampas ni pasamanos. La investigación muestra también la escasez de material didáctico en las aulas de apoyo y el mal aprovechamiento que le dan los docentes, también hay un desconocimiento por parte de los docentes de las normas de integración escolar. A nivel curricular se encontró que aunque se plantea en los documentos la flexibilidad curricular, existen relaciones distantes entre el currículo teórico y el práctico lo que impide dar atención efectiva a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (Timana y Villota, 2008).

Marco teórico

Diversidad

La Constitución política del 1991 reconoció la naturaleza multiétnica de la Nación colombiana. Art. 7 Constitución Política, dando lugar a la adopción del principio fundamental de respeto a la diversidad étnica y cultural. En ese escenario, el Estado colombiano reconoce la existencia de comunidades culturales diversas, como elemento esencial de la nacionalidad; reconoce los derechos que tienen las personas y los grupos humanos diversos culturalmente.

En el contexto multicultural, reconoce el derecho a la diferencia, y es donde se establece el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, sin perjuicio de garantizar a los pueblos indígenas y a las demás comunidades colombianas, todos los derechos que se le reconocen a los demás ciudadanos, prohibiéndose cualquier forma de discriminación en su contra. El respeto a la diversidad étnica y cultural implica la coexistencia, en un mismo cuerpo normativo, de dos realidades complementarias: los derechos fundamentales de la persona, y los derechos fundamentales de las colectividades a ser diferentes.

Esa diferencia social surgida a raíz de factores personales, culturales y sociales, que ha modificado las actuaciones individuales insta a que en las diferentes instituciones educativas se evidencie la presencia de estudiantes diversos en pensamiento, comprometiendo los métodos educativos para que modifiquen ciertas actuaciones dentro de sus procesos.

La diversidad es un aspecto del ambiente educativo de gran importancia pues se define como la variedad en los puntos de vista y se presenta en las diversas culturas, orígenes étnicos, razas, y los niveles socioeconómicos del estudiantado y el profesorado. Con una población diversa, es posible reconocer las numerosas culturas, lo cual muestra diversos panoramas y dispone la mente hacia nuevos conocimientos e interrelaciones, propiciando además un ambiente de tolerancia y comprensión.

Atención a población diversa

El aprendizaje se da a lo largo de toda la vida y de manera progresiva en varios ambientes, etapas y espacios: en la familia, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, de Internet, etc. Por ello, la calidad de la educación no debe ser vista como una tarea que puede ser abordada exclusivamente por los sistemas educativos, sino que compete y compromete a toda la sociedad. Los padres de familia son quienes tienen mayor influencia en sus hijos y las instituciones están en segundo lugar; para lo cual la educación debe prestar atención a la diversidad en los sistemas educativos.

El reconocimiento de las diferencias es el punto de partida para la comprensión y atención a la variabilidad de sujetos; en consecuencia, surge la necesidad de pensar en cómo promover prácticas que permitan concienciar la diversidad a la vez que se fortalezca, generando oportunidades que favorezcan una educación flexible, pertinente y proyectada a la comunidad, permitiendo un diálogo constante que redundaría para la es-



cuela en un vínculo entre profesores, padres y la sociedad, avanzando así en la comprensión de la diversidad innata del ser, para posteriormente atender a esa colectividad.

Así mismo la atención a la diversidad necesariamente deberá contemplar la ruptura de la dinámica de la individualización, donde los profesionales de la educación, reconozcan la diversidad estudiantil, asumiendo un espíritu crítico de colaboración y con una adecuada formación oportuna y permanente contribuya a la dinámica de formación del ser humano.

Formación docente

Los razonamientos anteriores son los que motivan hacia la necesidad de interactuar con las cualidades de diversidad en la pedagogía y la importancia que tiene para los educadores explicitar esta relación al asumir un planteamiento auténtico sobre lo diverso, para resolver los problemas que la educación le plantea a la ciencia pedagógica. Y que al mismo tiempo ofrezca estrategias y metodologías educativas diversificadas y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir al mejoramiento y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales.

Los docentes deben desarrollar capacidades para la convivencia y la tolerancia, el respeto al otro, la creatividad, la inserción en el mercado laboral, el ejercicio de la ciudadanía y la democracia. Son parte de un conjunto de aprendizajes relevantes para el mundo de hoy que deben ser garantizados para todas las personas independientemente de su condición económica, social, étnica, de género o personal. Si se desea que cambien los sistemas educativos la clave está en motivar al orientador de los procesos educativos, quien está al frente del educando.

Se pretende capacitar a un Profesional crítico que se plantee y se posicione ideológicamente para luchar por una

escuela sin exclusiones, más igualitaria, superando barreras de inmovilismo y competitividad y aceptando las diferencias no como dificultades sino como un «Valor» que enriquece las relaciones humanas. Un orientador Profesional solidario y cooperativo. La cultura de la diversidad no puede entenderse como intentos aislados de profesionales de sus aulas que luchan por la Integración, sino como un proyecto común donde la colaboración y el trabajo cooperativo se convierten en estrategias de actuación obligatorias.

Metodología

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo, en cuanto busca caracterizar una población definida, que permitirá plantear una propuesta pedagógica interviniendo en la comunidad para revelar resultados que propenden por el mejoramiento de la calidad de vida de los educandos de la Institución Educativa Luis Irizar Salazar y puede clasificarse como descriptiva y etnográfica, de acuerdo con Sabiron (2006). La metodología utilizada para el trabajo de campo ha sido la observación directa de las prácticas educativas, para describir las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado en las aulas de Básica Primaria.

Los propósitos son los propios de investigaciones de tipo descriptivo (Sabiron, 2006, p. 244) “Describir características, propiedades o relaciones entre grupos, eventos o fenómenos sometidos a estudio, y aumentar el conocimiento sobre problemas particulares o proporcionar datos para estudios futuros en profundidad”.

Desde otra perspectiva metodológica, de acuerdo con la clasificación presentada por Rodríguez et al. (1996, p. 95), el tipo de diseño utilizado es el estudio de casos múltiple, de tipo inclusivo, con los objetivos de explorar la situación en torno a este tema, describir la realidad y dar pistas para mejorar las prácticas educativas y la formación del profesorado.



Además no presenta reglas ni procedimientos, rígidos a seguir, pues el método de recogida de datos puede variar acorde con los hallazgos en el transcurso del estudio. Reconociendo además que las variables que se establecen no son susceptibles de ser medidas. Para este trabajo el investigador se involucra en el trato con las personas e irá incorporando hallazgos imprevistos en la interrelación con el sujeto de estudio.

Utilizará procedimientos que posibilitan la comparación de las observaciones en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales, es decir, esta investigación busca menos la generalización y se acerca más a la fenomenología y a las diversas formas de interacción de los sujetos pertenecientes a la comunidad afrodescendiente.

Construcción de sentido

A las instituciones educativas del municipio de Barbacoas, asisten jóvenes que presentan rasgos individuales característicos de toda institución, donde convergen alumnos y alumnas heterogéneos en cuanto aspectos cognoscitivos, motivacionales, familiares, culturales, sexuales, raciales y de religión. Esta heterogeneidad previsiblemente irá en incremento, pero que necesita atender las diferencias de los estudiantes en cuanto a su rendimiento de aprendizaje, logrando experiencias educativas y pedagógicas que más tarde ayuden a tomar las mejores decisiones que favorezcan los procesos de calidad educativa.

Es un hecho de que la pasada y actual escuela no ha sido, ni es, pensada y desarrollada para acoger la diversidad de personas. De acuerdo con Jiménez y Vilá (1999), la finalidad de esta institución parece que continúa siendo la transmisión de conocimientos, un instrumento de socialización del saber, aunque en niveles diferenciados, indican estos autores, (de la simple alfabetización a la alta especialización). Este enfoque tiene que cambiar, especialmente se debe transformar en la medida en que

exista procesos de investigación que identifiquen los problemas educativos que padecen los establecimientos educativos de Barbacoas.

La investigación permitió identificar los procesos que se suceden para trabajar con población estudiantil diversa en su ritmo de aprendizaje y con dificultades para articularse al sistema educativo, logros que van a replantear, al interior de la institución educativa, el quehacer docente y los ambientes de aprendizaje.

Álvarez, (2003, p. 141) plantea que “Debemos dar un paso más y ampliar el concepto de diversidad respecto al que se ha venido utilizando de Educación Especial que parecía referirse exclusivamente a los alumnos o alumnas con dificultades, necesariamente debemos hacer referencias a conceptos más amplios como serían aquellas necesidades educativas asociadas a factores culturales, de lengua, sociales... Y en la respuesta a ésta está, creemos, el reto del futuro”.

Es decir, cada sujeto es importante, único y original, igual de importante que cualquiera de su clase, no es posible excluir a nadie, pues esto redundaría en una frustración de su identidad y de su propio ser.

El estudiante debe encontrar un sentido de vida para que se comprometa con su propio crecimiento personal, buscando que cada ser humano sea auto responsable, donde controle sus propias acciones y que valore su propio ser para que actúe acertadamente cuando se enfrente a la sociedad.

Además, la sociedad y las instituciones educativas quienes tienen esa ardua labor deben formar personas con criterios propios, los que se han gestado desde sus inicios de vida y que son definidos por su cotidianidad, desde la forma en que se entabla relación con ellos, dándoles la importancia que se merecen hasta los diferentes espacios que comparten en el hogar con cada uno de los miembros de la familia, al identificar y caracterizar los di-



ferentes procesos de atención a población educativa diversa, se vislumbran nuevos panoramas que le permitirán al docente avizorar aciertos y falencias en este proceso y que respondan a la pertinencia educativa donde se sigue trabajando tradicionalmente con metodologías propuestas para grupos homogéneos, sin tener en cuenta la diferencia de la población que se atiende.

Según González (2005, p 102) "Formación del profesorado ante la diversidad escolar de sujetos con necesidades educativas especiales. Conocimiento y valoración de los contenidos que han de abarcar la formación inicial del profesorado de Primaria, y su relación con la formación de actitudes y expectativas hacia la diversidad"

Es por eso la pertinencia del presente trabajo muestra la necesidad de empezar un proceso de investigación que lleve a la solución de diferenciar las necesidades particulares de los estudiantes de la Institución Educativa Luis Irizar Salazar, con el fin de ir atenuando los problemas que padecen los estudiantes en su entorno escolar y familiar, evitando de esta manera que un problema escolar se convierta en un problema social que afecta a la educación y a la sociedad en general.

El propósito de esta investigación ha sido la de analizar la realidad que viven los estudiantes de la I. E Luis Irizar Salazar sobre los procesos de atención educativa de estudiantes con necesidades diversas.

Para ello se realiza una encuesta y un proceso de observación a docentes sobre la forma de generar procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase y a los estudiantes se les aplica una encuesta para contrastar opiniones que expresan los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje de las matemáticas y castellano, actividad que se realizó con los alumnos de los grados cuarto y quinto de primaria.

Los actores de los procesos educativos hablan

Procedencia de los estudiantes

Los niños y niñas que participaron de esta investigación fueron los estudiantes de cuarto y quinto grados, tres cursos de cada grado, para un total, del primero de 142 y del segundo de 125.

En los grados cuarto el 55% eran niñas y el 45% niños. El 95% de estos estudiantes eran afrodescendientes cuyas edades, el 75%, promediaba los 11,5 años. Había un alto porcentaje de niños y niñas que sobrepasaban el promedio de edad para estar cursando el cuarto grado que es aproximadamente los 9 años.

En el quinto grado las mujeres representaban el 58% y el 42% hombres. El promedio de edad era 13,5 años del 79% de los estudiantes. El 98% de los estudiantes eran afrodescendientes.

El 78% de los padres de familia de los estudiantes de los dos grados no tenían la primaria completa. Entre las madres de familia el 82% no había terminado la primaria. De igual forma, 6,5 es el promedio de hijos que tiene una madre de familia de los grados cuarto y quinto, donde el 18% son madres cabezas de hogar.

El 12% de los estudiantes de los grados cuarto y quinto viven con los abuelos, tíos o algún familiar cercano, debido a que su madre o padre murió, los abandonó o está trabajando en otro lugar.

Los estudiantes aprecian

De las 14 preguntas realizadas en el cuestionario presentado a los estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria, donde participaron 267 estudiantes. Todas las preguntas, a excepción de una, la ocho, fueron de selección múltiple cerradas, con las opciones SIEMPRE, CON FRECUENCIA, A VECES Y NUNCA. A continuación se resaltan algunas preguntas:

1.- ¿Su profesor(a) es cordial, amable y respetuoso al momento de pedirle una explicación?

Los estudiantes expresaron que el 78% a veces el docente es cordial, amable y respetuoso, el 14% expresa que con frecuencia lo es, siempre el 6% y nunca el 2%. (Figura 1).

2.- ¿Aplica diferentes técnicas e instrumentos (exposiciones, talleres, entrevistas, trabajos de equipo, trabajos escritos, de recuperación, de ampliación y de evaluación) para desarrollar sus clases de castellano y matemáticas?

El 5% manifestó que siempre, el 15% dijo que con frecuencia, a veces el 55% y nunca el 25% de los docentes aplican técnicas diferentes para desarrollar las clases de matemáticas y castellano.

3.- ¿Brindar a los estudiantes la oportunidad de expresar sus sentimientos u opiniones escolares o comunales, donde ellos mismos seleccionen temas de interés para que se trabajen en clase?

Los estudiantes expresaron el 2% siempre, el 8% con frecuencias, el 60% a veces y el 30% nunca el docente brinda oportunidades de expresar sentimientos y posibilidades de sugerir temas de interés para trabajar en clase.

4.- ¿Cambia de ambientes de aprendizaje o solo se limita a trabajar en las cuatro paredes?..

Los docentes poco a nada cambian el escenario donde generan los procesos de enseñanza-aprendizajes, pues los estudiantes expresaron que nunca sucede esto el 80%, el 18% manifestaron que a veces y con frecuencia ocurre esto el 2%.

5.- ¿En la institución sientes indiferencia o rechazo por parte de los docentes cuando no rindes en castellano y matemáticas?

El 78% expresa con frecuencia, el 20% sucede siempre y el 2% nunca los docentes son indiferentes o rechazan a los estudiantes cuando les va mal en castellano y matemáticas.

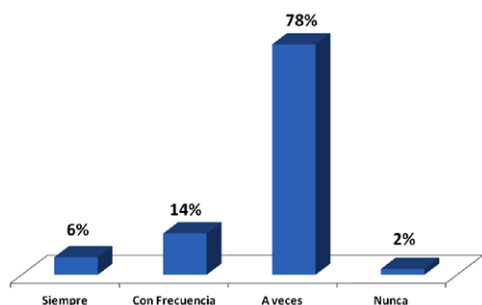
6.- ¿En tu casa sientes indiferencia o rechazo por parte de tus padres de familia cuando te va mal en castellano y matemáticas?

En casa los estudiantes son rechazados porque les va mal en castellano y matemáticas, pues el 30% manifiesta que esto sucede siempre, el 65% con frecuencia, el 2% a veces y el 3% nunca.

7.- Cuando se presenta un conflicto en el salón de clase o fuera de ella ¿Cuál de las siguientes personas te ayuda a solucionar el problema siempre?

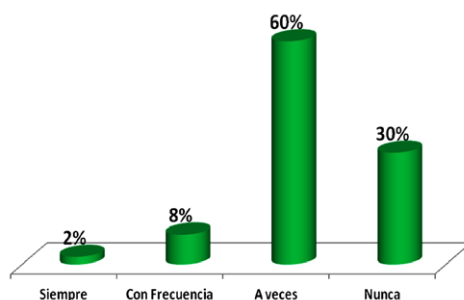
El estudiante que tiene dificultades recurre al compañero de clase en un 82% para solucionar sus problemas escolares, el 15% recurre al docente y el 3% al hermano.

Figura 1. Opinión de los estudiantes al pedir una explicación al docente



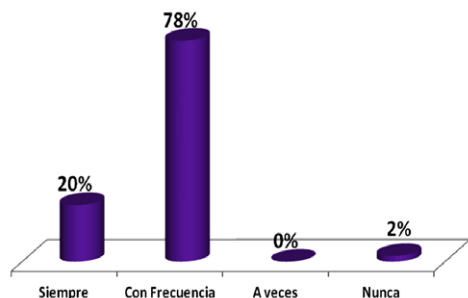
Fuente: Autores

Gráfica 2. Oportunidad que brinda el docente al estudiante para seleccionar temas



Fuente: Autores

Gráfica 3. Opinión de los estudiantes cuando no rinden en español y matemáticas



Fuente: Autores

8.- Su profesor utiliza recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender, videos, lecturas, dibujo, etc.), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos?

La opinión de los estudiantes sobre la utilización de variados recursos didácticos es que el 78% dice que a veces esto sucede, el 12% manifiesta que nunca ocurre esto, el 6% con frecuencia y el 4% manifiesta que siempre hay variedad en utilizar recursos didácticos. (Figura 4).

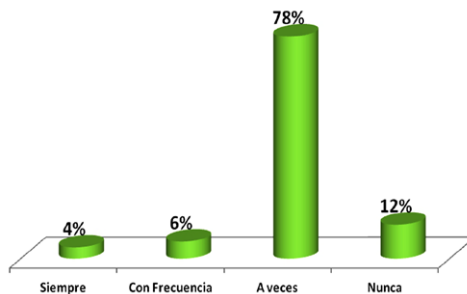
9.- ¿El docente favorece la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciona de forma ecuánime ante situaciones conflictivas?

El 4% manifiesta que siempre, el 12% dice con frecuencia, el 82% a veces y el 2% expresa que nunca se favorece la elaboración de normas de convivencia por parte del docente y su reacción ante situaciones conflictivas no es la más indicada.

10.- ¿El docente revisa y corrige los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados?

El 65% de los estudiantes dice que a veces el docente revisa y corrige siempre su material de trabajo, el 8% expresa que esto siempre ocurre, el 15% dice que se hace con frecuencia y el 12% nunca sucede esto.

Figura 4. Opinión de los estudiantes sobre la utilización de material didáctico en clase



Fuente: Autores

Los docentes opinan

Los docentes que se tuvo en cuenta fueron aquellos docentes que tienen vinculación directa con los grados cuarto y quinto de primaria, para un total de 8 docentes, de los cuales, dos fueron aquellos que orientan actividades lúdicas y recreativas.

La formación de los docentes fue: seis son bachilleres pedagógicos y dos son licenciados, uno en educación física y el otro en básica primaria. El promedio de experiencia profesional es de 19 años y la edad promedio es de 52 años.

Los resultados de la encuesta, resaltando algunas, fueron:

1.- Los docentes consideran en un 83% que existe población vulnerable entre los estudiantes de los grados cuarto y quinto, por el contrario el 17% expresa que no existe este tipo de personas. Estos docentes clasifican así a la población: 88 son desplazados, reciben maltrato físico en el hogar 123 estudiantes, 18 son hijos de trabajadoras sexuales, 22 estudiantes tienen a sus padres con alguna adicción y 172 estudiantes viven en zona de riesgo.

2.- Sobre la asistencia de los estudiantes al colegio, expresaron: el 72% dice que los estudiantes asisten por obligación, el 10% porque les gusta estudiar, el 5% asisten con gusto pero se aburren con facilidad, el 2% asisten y trabajan con entusiasmo, el 13% considera que los

docentes generan poca motivación hacia los estudiantes y el 25% considera que los estudiantes están motivados pero les falta constancia en el trabajo.

3.- Cuando el alumno da una respuesta equivocada, ¿generalmente que hace usted?

El 55% de los docentes expresa corregir inmediatamente el error, el 12% acepta que los compañeros lo ridiculicen, el 22% pregunta a otro alumno que pueda dar la respuesta correcta, el 18% lo orienta para que el alumno encuentre la respuesta correcta y el 12% hace otras preguntas al alumno hasta que encuentre la respuesta correcta.

4.- ¿Cómo puede identificar un problema de aprendizaje en un estudiante?

El 35% expresa en su forma de escribir y de hablar, el 86% en sus resultados académicos, el 13% en su comportamiento con los compañeros de clase, el 22% expresa que son todas las anteriores respuestas.

5.- ¿Cuáles de los siguientes problemas de aprendizaje se presentan con más frecuencia en el aula de clase?

El déficit de atención respondió el 45%, el 35% manifestó que problemas de lenguaje, el 22% problemas visuales y auditivos, el 3% discapacidad física o de salud, el 5% trastorno emocional y de comportamiento y el 66% discalculia o dificultades en matemáticas.

6.- ¿En qué áreas es donde más se presentan los problemas de aprendizaje?

El 75% matemáticas, el 66% español y literatura, el 25% ciencias sociales y naturales y el 22% inglés.

7.- ¿Cuáles cree que son los orígenes de los problemas de aprendizaje?

El 68% considera que son los ambientes familiares, el 25% la parte económica, el 17% problema alimenticio, el 70% proviene de problemas socioculturales y el 12% expresa que es una combinación de todas las anteriores opciones.

Observando a los docentes

La observación se hizo sobre los seis docentes que permanentemente están en clase con sus alumnos de cuarto y quinto grado de primaria. Las clases que se observaron fueron las de español y literatura y matemáticas. Se hizo observaciones durante tres meses, febrero, marzo y abril de 2013, dos veces a la semana (una de matemáticas y una de castellano, diferentes días), para un total de 20 observaciones.

Las observaciones de español y literatura se realizaron el día martes o jueves, una vez por semana. Para matemáticas se observó a los docentes el desarrollo de las clases los lunes o jueves. Los docentes ni los estudiantes sabían de estas observaciones. En los tres meses relacionados se hicieron diez observaciones de cada área, para un total de veinte observaciones.

Se tuvieron en cuenta cinco aspectos para las dos áreas, los cuales fueron: i.-) concepción de enseñanza-aprendizaje del docente; ii.-) motivación y afectividad; iii.-) disciplina; iv.-) tipo de actividades; y v.-) organización del aula. Los resultados fueron:

1.- Los docentes evidencian grandes falencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje que construye el docente en el aula, pues permite y facilita actitudes de los estudiantes pasivas, no tiene en cuenta los saberes previos, controla mucho la disciplina y el orden, no consiente que los estudiantes se paren a preguntar al compañero o compañera, utiliza mucho tablero debido a los materiales que lleva preparado o por el contrario, como ya sabe la temática, no se apoya en ningún material didáctico.

El docente no propicia escenarios para que los estudiantes puedan interactuar y trabajar en equipo, pues todo lo sabe el maestro y cualquier iniciativa que provenga de los estudiantes, las cuales son escasas, se anula y se considera una perturbación de la clase.

Es decir, se puede colegir que el docente si prepara la temática que orienta



en cada clase pero desafortunadamente la participación del docente es nula y se tiene una concepción herrada de la disciplina en clase.

2.- El docente asume una actitud hacia los docentes bastante incomoda y difícil de genera diálogo y confianza entre el estudiante y el docente para poder crear ambientes de aprendizaje que favorezca el desarrollo de las variadas capacidades de los estudiantes. El aula de clase, según se pudo observar en la clase de español y literatura, es un lugar cargado de misterios por cuanto no se estimula la participación, se priva de que el alumno hable y participe, se estimula demasiado el memorismo y sobre todo, no se estimula el desarrollo de la comunicación verbal, debido a que es el docente el que más habla. Parece un lugar de instrucción militar.

3.- Se puede inferir que la clase de español y literatura, como se comentó anteriormente, no se permite acción autónoma y directa de los estudiantes, hay mucho silencio e inactividad. El estricto control le permite al maestro dominar la presencia física del estudiante en actitud de escucha. No hay flexibilidad en cuanto al orden que debe tener el aula de clase, todo debe ser orden y escuchar, asumiendo que el estudiante debe “hacer preguntas inteligentes o no se pregunta”⁸. Es decir, es una disciplina de la inmovilidad y el mutismo.

4.- En cuanto a los tipos de actividades que realizar el docente en clase, se pueden coleccionar varias situaciones:

- Escasamente se promueven actividades que faciliten dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase. Hay mucha imposición de parte del docente.
- Casi es nula las dramatizaciones, talleres, trabajos de equipo. Se privilegia las labores individuales de los estudiantes.
- Las tareas que se dejan en casa son para hacerse de manera individual. No existen proyectos de aula y menos se

puede evidenciar procesos investigativos.

- Rara es la vez que se aprovecha la clase para aclarar dudas y generar otros interrogantes que estimulen el espíritu crítico de los estudiantes. No se hace seguimiento para saber si los alumnos van cambiando las ideas previas que tienen de los conceptos que se estudian en esta área del conocimiento.

5.- La clase es un lugar para pasar seis horas y escuchar hablar al docente, aula que debe estar siempre bien organizada y en donde los estudiantes laboran individualmente. Es escaso el trabajo en grupo y la participación es mínima. El aula se organiza para los intereses del maestro que es el de instruir bien, así el estudiante poco o nada aprenda. Las filas y las columnas siempre están completando el rectángulo del aula de clase.

6.- Las circunstancias observadas en las clases de matemáticas son muy similares a las de español y literatura, resaltando algunos aspectos:

- Si bien las actividades que se deben organizar para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas deben ser variadas y permanentes, en este caso no sucede así. Las aulas de clase de matemáticas son monótonas, aburridoras y donde el máximo protagonista es el docente. Los estudiantes poco participan.
- Los trabajos en equipo y los talleres son escasos. De vez en cuando se hace este tipo de acciones. No se permite que los pares participen en el desarrollo de las clases y en la aclaración que pueden ellos dar a sus compañeros de clase.
- Los estudiantes de cuarto y quinto de primaria se ven abocados a padecer el autoritarismo del docente en el aula de clase. Se regaña mucho, se trata mal a los estudiantes cuando no entienden: “no seas bruto”, “no seas tan

tonto, “como no vas a entender esto tan sencillo”

- Bajo este escenario, el docente no motiva a los estudiantes. Estos no se sienten atraídos por las clases de matemáticas. Se encuentran arropados por una disciplina rígida que no se atreven a hablar y menos a participar mediante, al menos, preguntas.

Obstáculos para impartir educación a estudiantes con necesidades educativas diversas

1.- El entorno familiar y escolar son fundamentales para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, enfoque que lo expresa Mehan (1991) en relación al ambiente familiar, social y cultural que debe rodear al estudiante. Sin embargo, según las circunstancias de los estudiantes no es la más bondadosa y privilegiada para favorecer los procesos educativos que puede recibir en el aula de clase y en la familia. En casa, según la encuesta, los estudiantes se sienten rechazados cuando les va mal en el colegio en un 95%, en las áreas de castellano y matemáticas. Pero estos rechazos también lo sienten los estudiantes en su institución escolar, pues ellos expresan en un 98% que los docentes los rechazan cuando no rinden de forma adecuada en castellano y matemáticas. De igual forma, si bien los docentes, según la encuesta, reconocen que el 83% de sus estudiantes son vulnerables, ellos no hacen esfuerzos por mejorar esta situación sino por el contrario la mayoría lo agrava y lo vuelve difícil desde el aula de clase al no considerar la diversidad de seres humanos que asisten a la escuela.

En este marco, cuando se precisa el nivel socioeconómico de los estudiantes, se encuentra que los padres tienen bajo nivel de escolaridad, son madres cabezas de hogar, no tienen trabajo estable, etc., circunstancias que influyen en el rendimiento escolar y las desventajas escolares son notorias entre aquellos hogares con mayor nivel de escolaridad e ingresos.

Es decir, hay una correlación entre los ambientes escolares y familiares con el rendimiento académico. Los hogares de ingresos y nivel escolar mayores aprovechan mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje que aquellos que provienen de familiar pobres. Este enfoque es resaltado por Morales et al. (1999) cuando expresa:

Morales et al. 1999, p 59). “Cuando el niño o la niña llega a la escuela está en diferente posición de salida, según proceda de una familia o de otra. Los niños y las niñas de los medios sociales menos favorecidos tienen un desarrollo mental medio más lento, porque llegan con un bagaje de experiencias más pobre y menos organizado. Si a la desventaja social unimos la cultural, los comienzos serán más difíciles y recibirán menos ayuda en los momentos difíciles, lo que les hace más vulnerables al fracaso, y ello teniendo en cuenta que las actitudes pedagógicas familiares suelen ser bastante diferentes según las clases sociales”

Los docentes identifican que es el hogar fuente de los problemas de los bajos rendimientos escolares, pues los resultados de las encuestas realizados a estos actores el 68% manifestaron que las familias son fuente de los bajos aprendizajes, seguidos de los problemas económicos, con el 25%.

2.- La motivación es importante para que los estudiantes aprendan. El hogar se convierte en uno de los responsables en ir formando a los niños y niñas en el aprecio hacia la educación y el estudio, acciones que se deben continuar en los ambientes escolares, especialmente en el aula de clase. Sin embargo, las circunstancias de los estudiantes del cuarto y quinto grado de la institución Educativa Luis Irizar Salazar son muy difíciles para valorar y apreciar el estudio.

Han encontrado serias dificultades en el hogar como también en el aula de clase para apreciar y entusiasmarse por la educación. Según los estudiantes, el 78% de ellos dice que muy pocas veces se les



explica en clase cuando se tiene dudas y dificultades de los temas tratados en español y literatura y matemáticas. En la misma encuesta expresan que muy pocas veces se les ofrece espacios para dar opiniones y expresar variados sentimientos sobre las clases o sobre algún tema general, el 60% dice que a veces y el 30% manifiestan que nunca cuentan con oportunidades para expresar sus sentimientos u opiniones.

La motivación para aprender bajo estas condiciones es inexistente y por el contrario ocasiona bajo rendimiento académico, perpetuando la baja calidad educativa del sistema en general. Esto se pudo observar en diferentes situaciones de clase, pues los estudiantes poco son estimulados a participar sino a recibir las enseñanzas de los docentes, los trabajos de equipo son muy pocos y la interrelación entre pares se pierde y no produce las bondades que implica hablar, consultar, preguntar a los compañeros.

Es decir, los ambientes de aprendizaje escasamente brindan oportunidades para que los niños y niñas se motiven no solamente para estudiar sino para construir un proyecto de vida. Bajo este enfoque, se necesita la confluencia de factores internos y externos para lograr una buena motivación, comenzando por los docentes y su verdadera vocación hacia la pedagogía. MATURANA, (2009) plantea que: "La escuela en particular son el espacio privilegiado de intervención de la política social, pues es allí donde la población infantil y juvenil se encuentra cautiva y permite un fácil acceso a ella, facilitando el desarrollo de programas como los ya señalados"

En términos precisos, los estudiantes de la institución Educativa Luis Irizar Salazar no tienen los ambientes necesarios para estimular su propio aprendizaje, pues, según Enrique Martínez, en su blog, define la motivación como: "Es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrín-

secos y extrínsecos. Hay que distinguirlo de lo que tradicionalmente se ha venido llamando en las aulas motivación, que no es más que lo que el profesor hace para que los alumnos se motiven"

Es decir, se está muy lejos de lograr que esta definición se convierta en una realidad operativa entre los docentes y estudiantes de la institución en mención.

3.- A la escuela de la institución Educativa Luis Irizar Salazar llegan estudiantes de todos los sectores sociales. Desplazados, hijos naturales, hijos e hijas que más viven con los tíos o abuelos que con sus propios padres, niños y niñas de trabajadoras sexuales, etc. Hay mucha diversidad en los orígenes sociales y familiares de los estudiantes.

Esta diversidad debe tenerse en cuenta al momento de educar y formar. Los estudiantes entienden y comprenden de diferente manera las enseñanzas recibidas en la escuela, razón por la cual se debe generar procesos de enseñanza-aprendizaje más diferenciados. Es un tanto, comprender lo que en 2006 expresaba la OCDE como "la personalización de la enseñanza", en donde las diferencias y características de los estudiantes se debe tener en cuenta para generar procesos de enseñanza-aprendizajes significativos.

Es decir, contextualizar permanentemente la conceptualización de diseño instruccional que concibe Colón (2011), cuando expresa: "es un proceso sistemático mediante el cual se analizan las necesidades y metas de la enseñanza y a partir de ese análisis se seleccionan y desarrollan las actividades y recursos para alcanzar esas metas, así como los procedimientos para evaluar el aprendizaje en los alumnos y para revisar toda la instrucción" (citado por: Lerís y Sein-Echaluce, 2011, p. 123). En donde las diferencias individuales cuentan, pues la diversidad cultural, económica, social y ambiental son importantes a la hora de generar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además priman las necesidades propias e inherentes al ser humano que cita Tomlinson (2005, p.108) "Todos los estudiantes necesitan la energía, el afecto y la capacidad del docente. Tienen eso en común porque son seres humanos jóvenes. Pero difieren en cuanto a cómo los necesitan. A menos que entendamos y tomemos en cuenta esas diferencias, les estaremos fallando a muchos"

Sin embargo, como se ha podido contrastar, este tipo de diversidad existente en los niños y niñas del cuarto y quinto grados de la institución Educativa Luis Irizar Salazar no se han tenido en cuenta. Las encuestas a los estudiantes, las encuestas y observaciones a los docentes así lo confirman. Por ejemplo:

- Según los estudiantes y a partir de la encuesta (ítems 9), el docente a veces, el 78% y nunca el 12%, utiliza material didáctico variado, como audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender, videos, lecturas, dibujos, etc. Para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y sí que menos para diferenciar los ritmos de aprendizaje de la diversidad de estudiantes que asisten a los grados cuarto y quinto de primaria.
- En la observación realizada a los docentes de español y matemáticas no tienen en cuenta los conceptos previos. Enseñan como si todo partiera de cero y los estudiantes tienen la obligación de aprender y dar cuenta de lo enseñado, así sea memorizando. De igual forma no se promueve la adquisición de competencias interculturales y menos se hacen trabajos de investigación de aula que permita diferenciar los aprendizajes de los estudiantes.
- La actitud de los docentes, según la encuesta, ítems 3, el cual relaciona los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes, el 2% expresa que los saca de clase y lo pone a trabajar en cosas diferentes a la clase, el 35% los envía a orientación, el 33%

busca estrategias para resolver los problemas y el 3% no hace nada. Es decir, el docente busca pretextos para desentenderse de los problemas que él genera como docente al momento de enseñar.

Por lo tanto, la diversidad de aprendizaje que puede provenir de la familia, la edad, la motivación, la psicología del estudiante, la capacidad de lucha, el trabajo en casa, el círculo de amigos y compañeros, etc. Escasamente se tiene en cuenta en las aulas de la institución Educativa Luis Irizar Salazar.

Conclusiones

Si la motivación es el motor del aprendizaje entonces se debe favorecer desde el hogar y la escuela. Para sembrar la semilla de la motivación los docentes están llamados a generar ambientes de aprendizaje apropiados para la edad y la diversidad, ambientes que se crean cuando existen trabajos de grupo, exposiciones, control de tareas, evaluaciones permanentes, temas contextualizados y apropiados a los niños y niñas. Sin embargo la situación de los estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria de la institución Educativa Luis Irizar Salazar no es la mejor, circunstancias que se deben tornar en un reto para desterrar los malos procesos educativos que impiden y obstaculizan contar con estudiantes motivados para aprender y formarse. Se sabe que debido a los cursos-talleres que se impartieron con motivo de desarrollar esta tesis, los ambientes han cambiado pero que los mismos necesitan continuidad para lograr estudiantes motivados para estudiar y desarrollar su proyecto de vida.

La institución Educativa Luis Irizar Salazar cuenta con gran cantidad de estudiantes que reflejan exclusión social, económica, cultural, política, étnica, etc. Circunstancias que la hacen más comprometida con sus estudiantes. Esta característica es punto de convergencia,



una vez los docentes recibieron la corta cualificación, para salir adelante y formar estudiantes en la diversidad de aprendizaje, teniendo en cuenta varios aspectos de las inteligencias de Gardner. En este escenario los docentes se convierten en los ejes vitales para promover procesos de enseñanza-aprendizaje más personalizados, autónomos, interesantes, llamativos, significativos, etc. Las directivas en proporcionar las condiciones para alcanzar aprendizajes significativos. Los padres de familia en acompañar a sus estudiantes y entender que el proyecto de vida lo construyen los hijos con el apoyo de la escuela y la familia.

Las encuestas realizadas a los docentes y estudiantes reflejan situaciones desafiantes para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. No puede seguir ocurriendo que los estudiantes busquen en los compañeros el consejero para solucionar sus problemas personales y de clase, pues el 82% busca a este actor para solucionar este tipo de necesidad (Ítems 8). ¿Dónde queda el maestro y padre de familia? Por otra parte, los docentes deben asumir otras actitudes ante las realidades de los estudiantes, pues no pueden ser pasivos ante el conocimiento de que el 72% de los estudiantes asisten a la escuela por obligación, y emprender acciones concretas con los padres de familia con la formación de los hijos, pues las responsabilidades sociales de Barbacoas demanda trabajar en equipo.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones planteadas se recomienda:

- Que los docentes propicien ambientes de motivación de aprendizaje median-

te trabajos de grupo, exposiciones, control de tareas, evaluaciones permanentes, temas contextualizados y apropiados a los niños y niñas; establecer continuidad a los talleres que se desarrollaron en el presente trabajo, que abren oportunidades de mejoramiento para que los estudiantes desarrollen su proyecto de vida.

- Cualificar constantemente a los docentes de La institución Educativa Luis Irizar Salazar, puesto que son los ejes vitales que promueven los procesos de enseñanza-aprendizaje más personalizados, autónomos, interesantes, llamativos, significativos, etc. Son los directivos los llamados a proporcionar estas oportunidades para propiciar mejores condiciones educativas a los niños que atiende la institución.
- Que los docentes asuman actitudes ante las realidades de los estudiantes, pues no pueden ser pasivos ante el conocimiento de que el 72% de los estudiantes asisten a la escuela por obligación, y emprender acciones concretas con los padres de familia con la formación de los hijos, pues las responsabilidades sociales de Barbacoas demanda trabajar en equipo.
- Asumir la responsabilidad docente frente a la problemática de la región, desde la diversidad, comprometiéndose con su comunidad en pro de formar personas para la vida desde ambientes que poco colaboran con los procesos educativos.
- Esta investigación debe convertirse en un referente, en un punto de partida para que los docentes tomen conciencia de su labor social y educativa y se comprometan con la región y con los estudiantes.

Bibliografía

Fuentes

- Álvarez, Manuel Gil. (2003). La Educación del futuro: Educación en la diversidad. Asunción Moya Maya. Universidad de Huelva.
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2012). La diversidad en la diversidad. *Módulo: diversidad en la diversidad*. Universidad de Manizales. Disponible en: http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf (Recuperado el 13 de abril de 2014)
- Chan María Elena. (2006). Algunas ideas para el diseño de las actividades de aprendizaje, CUDI, Talleres ANUIES
- Colón Santiago Lynes. (2011). Diseño instruccional, estrategias. Disponible en: <http://www.slideshare.net/Lynes/diseo-instruccional-estrategias>, (Recuperado el 27 de noviembre de 2013)
- Domínguez, Blanco. María. (1984). Equidad de género y diversidad en la educación. Editorial Pueblo y Educación.
- Duarte, Duarte Jackeline. (2002). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación. Antioquia, Colombia.
- Enrique Martínez-SalanovaSanchez, La motivación en el aprendizaje, disponible en: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm>, (recuperado febrero de 2013).
- Ghiso, Alfredo. (2000). Potenciando la diversidad. Medellín.
- Gil Álvarez, Manuel. (2002). La Educación del futuro: Educación en la diversidad Asunción Moya Maya. Universidad de Huelva.
- González, Pedro Martín. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. Revista de Psicodidáctica, Vol. 10, Núm. 2, p Universidad del País Vasco.
- Guarin, Germán (2014). Seminario Modernidad Crítica. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guido Guevara, García. (2007). Equidad y Diversidad en Universidades Públicas de Colombia: Percepciones de las Minorías Étnicas y con Discapacidad. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles132506_archivo.pdf (Recuperado el día 23 de enero de 2015)
- Hermona, Tamrat. (2003). El concepto de "diversidad" en el sistema educativo (The Concept of Diversity in Education) LatinAmerica: Language& Culture.
- Hernández Sampieri Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio (1997) Pilar Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill, México 1997
- Isaza, Gloria. (2009). Definiciones propias para glosario. Módulo Epistemología y Pedagogía. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Jil Jaurena, Ines, (2012) Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en educación primaria desde un enfoque intercultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lerís, Dolores, Sein-echaluce, María Luisa. (2011). La personalización del aprendizaje: un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje, en ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, Vol. 187.
- Marchesi, Cesar Coll Blanco. (2005). La Atención a La Diversidad en el aula y las adaptaciones del Currículo. Artículo en: "Desarrollo psicológico y educación. Editorial Alianza Psicología. Madrid.
- Maturana, Cristina. (2009). Diversidad Educativa en Educandos del sistema de protección social. Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Mehan, Hugh. (1991). "Sociological foundationssupportingthestudy of culturaldiversity", disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/0xb777zn.pdf>, (recuperado en julio de 2013)
- Morales Serrano Ana María. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*, Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Parra Dussan Carlos. (2007). Lineamientos de la política institucional universitaria, que garantice la educación de las personas con discapacidad. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-132317.html>. (Recuperado el día 23 de enero de 2010)



- Patiño Giraldo Luz Elena. (2013). La atención de la diversidad en el contexto del aula de clase, Manizales.
- Rosano, Ochoa Santiago. (2008). El Camino de la Inclusión Educativa en Punta Hacienda. Universidad Internacional de Andalucía, disponible en: <http://hdl.handle.net/10334/34>. (Recuperado el 13 de septiembre de 2014)
- Rossi Eugenia. (2011). Propuestas Educativas. Disponible en: <http://peducativas.blogspot.com/2011/08/concepto-de-educacion-de-paulo-freire.html>. (Recuperado el 16 de abril de 2014)
- Sánchez Bravo Alejandra, Díaz, Flores Claudia., Sanhueza Henríquez Susan. & Friz Miguel. (2008). Percepciones y Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía hacia la Inclusión Educativa. Revista Estudios Pedagógicos. base de datos Scielo (Recuperado el 4 de febrero de 2014)
- Timana Villota, Juan Carlos. (2010). La enseñanza en el proceso de integración escolar de niñas y niños con discapacidad cognitiva en el aula de básica primaria. Universidad de la Salle, Pasto, Colombia.
- Tomlinson, Carol Ann. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires. (Argentina) Primera edición: Editorial: Paidós.
- Referencias**
- Martínez Enrique. La motivación en el aprendizaje. Disponible en: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm>, (recuperado febrero de 2013).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias de (M. d. Nacional, Ed.) Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F>. (Recuperado el 10 de agosto de 2013)
- Municipio de Barbacoas Nariño. Disponible <http://www.barbacoasnariño.gov.co/index.shtml>. (Recuperado (Recuperado el 3 de marzo de 2012)
- Nicholson, Nelson, K. (1998), Developing Students' Multiple Intelligences, New York: Scholastic Professional Books
- OCDE, (2006), Schoolingfortomorrow- Personalising Education - ISBN-92-64-036598.
- PNUD (2011). Por la reforma rural transformadora-todo sobre el informe nacional de desarrollo humano 2011. Disponible en internet: <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?x=65953> (Recuperado el día 6 de octubre de 2012).
- Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Luis Irizar Salazar (2013). Barbacoas: Nariño.
- Revista Futuros. (2006) Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable. Biografía de Mandred Max Neef. Disponible en internet: http://www.revistafuturos.info/autores/aut_2006/max_neef.htm (Extraído el día 4 de octubre de 2012).
- UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Conferencia General, 31, disponible en: <http://www.eduteka.org/UnescoDiversidadCultural.php>. (Recuperado el 05 de abril de 2014)

Los claroscuros en la enseñanza del idioma inglés. Reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas¹

NIXON AICARDO CÓRDOBA GUEVARA², YULIS LILIANA LAME HERNÁNDEZ³

Resumen

Este artículo presenta una reflexión crítica acerca de la aplicación de prácticas pedagógicas frente a la enseñanza del idioma inglés en la educación básica, analizando aspectos positivos y negativos frente a las mismas para contextualizar su efectividad o la necesidad de establecer cambios, los cuales se tornan relevantes especialmente debido a la diversidad presente en el aula. Así, en un primer momento, se describe el concepto de prácticas pedagógicas y el rol del maestro frente a éstas. De otro lado, se plantea un panorama general acerca de la enseñanza del idioma inglés, lo que da paso a una reflexión acerca de la importancia de renovar los procesos de enseñanza y generar nuevas prácticas y dinámicas pedagógicas. Finalmente se esbozan diferentes conclusiones acerca del tema, contextualizando así la discusión.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, inglés, diversidad, enseñanza, docente, estudiante

Abstract

Chiaroscuro in teaching English. Critical reflection on teaching practices

This article presents a critical reflection on the application of pedagogical practices in teaching English, specifically in basic education. It analyzes positive and negative aspects against these practices to contextualize their effectiveness or the need for changes, which are important because of the diversity present in the classroom.

At first, the article presents a conceptualization of teaching practices and the role of the teacher in front of these practices. On the other hand, provides an overview about the teaching of English, which gives way to the reflection of the importance of renewing the teaching practices and generate new dynamic teaching. Finally, the article presents different conclusions about the subject in order to contextualize the discussion.

Keywords: pedagogical practices, english, diversity, education, teacher, student.

1 Recibido: 30 de junio de 2015. Aceptado: 11 de septiembre de 2015.

2 Nixon Aicardo Córdoba Guevara. Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Informática de la Universidad del Magdalena, Docente Tutor del Ministerio de Educación Nacional.. Correo electrónico: aicardocordoba77@hotmail.com

3 Yulis Liliana Lame Hernández. Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Lenguas Modernas (Inglés-Francés) de la Universidad del Cauca, docente en la Institución Educativa Nuestra Señora de las Mercedes. Correo electrónico: seastarlili28@gmail.com



Introducción⁴

En la actualidad, la globalización, definida por Held y McGrew (2000, p.7) como “el o los procesos que encarnan el cambio en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales, generando flujos y redes transcontinentales e interregionales de actividad, interacción y ejercicio del poder”, es un fenómeno que permea todas las actividades humanas, incluida la educación, por lo cual es importante que las dinámicas formativas sean pensadas considerando este importante proceso. De acuerdo con Rivero (2002, p. 66):

La globalización puede influir para que prime la idea de que la educación sirva de puente entre los modelos culturales existentes y predominantes con las exigencias del desarrollo. La educación debe ser algo más que un puente, debe utilizar los conocimientos adquiridos por los o las estudiantes como punto de partida y a partir de allí construir en lugar de enfrentarlos con conceptos ya hechos y culturalmente ajenos.

Esto exige no sólo pensar en cómo proyectar los saberes propios frente a otros colectivos sino también como aprender de éstos, disminuyendo las brechas frente a aquello que los grupos sociales saben e ignoran unos de otros y que puede ser base de importantes aprendizajes y experiencias. Pero para ello se requiere ver y escuchar más allá de las fronteras geográficas y ser parte de nuevas viven-

cias y procesos, es por ello que se vuelve cada vez más importante, que al interior de las dinámicas formativas, los individuos tengan la posibilidad de asimilar un segundo idioma, generalmente el inglés debido a que es uno de los idiomas más utilizado en todo el mundo, sólo superado por el español y el mandarín según el EF International Language Centers.

De acuerdo a Rivero, (2002, p.67):

Un dato no menor es que nuestros niños y jóvenes, al estar viviendo la globalización, la revolución de los medios de comunicación y el gradual aumento de las posibilidades de acceso, están mejor preparados que sus padres para apreciar la diversidad de los valores culturales y las formas de expresión. Su mejor disposición natural para aceptar fácilmente la diversidad hace que los niños y jóvenes, bien estimulados, estén ávidos de comprender y de disfrutar con sus nuevos descubrimientos, a pesar de las fronteras físicas que separan a las naciones. Los niños tienen menos barreras que los adultos con el multilingüismo. En un mundo multicultural y plurilingüe, cuanto antes se inicie a los niños en el aprendizaje de otras lenguas, mejores serán los resultados.

En el caso de Colombia, este tema ha ido ganando gran importancia frente a los procesos educativos de básica primaria, por lo cual la Ley General de la Educación (1994) refiere, en su artículo 21, la “adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” como un propósito de la educación básica primaria. En este sentido, el Plan Decenal para la Educación, lanzado a principios de 1996, impulsó el programa de inglés como lengua extranjera, llamado “Educación Bilingüe”.

Como resultado de este proceso, el Ministerio de Educación Nacional colombiano (1997) anunció el inicio del “Programa Nacional de Bilingüismo”, destinado a

4 El presente artículo se deriva de la investigación Prácticas Pedagógicas: dualidad entre la orientación de contenidos en la enseñanza del idioma inglés y la atención a la diversidad de los niños y las niñas, realizada con trece maestros de las Instituciones Educativas Nuestra señora de Las Mercedes y El Paraíso del departamento del Cauca. Asesora de investigación: María Carmenza Grisales Grisales. Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: mcgrisales@umanizales.edu.co

fortalecer el aprendizaje del idioma inglés en los y las estudiantes de colegios oficiales en todo el país, desde la primaria, proyectando como meta “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, de tal forma que se inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural”.

La adopción de esta nueva área de formación en los planes curriculares implicó pensar en una renovación pedagógica y didáctica que considerara no sólo la adquisición del nuevo conocimiento, sino la capacidad y competencias de los docentes para impartirlo apropiadamente para que los y las estudiantes lograran este fin. Así, se debió pensar en diferentes prácticas para la enseñanza del inglés, tanto para aquellos y aquellas docentes con una “consciencia lingüística” como para aquellos sin ésta. Los primeros en condiciones de proporcionar ambientes más ricos para el aprendizaje de un nuevo lenguaje, lo cual contribuye a ampliar el pensamiento de los y las estudiantes, mientras que los segundos con la necesidad de adquirir estas competencias para poder enseñarle.

Se hace preciso entonces analizar el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas, considerando para ello las características de los colectivos estudiantiles y sus necesidades específicas de aprendizaje frente a un nuevo idioma.

De igual forma, se considera relevante vislumbrar las dinámicas llevadas a cabo frente a la enseñanza del inglés en la formación básica primaria, teniendo como base todas aquellas acciones que han sido normalizadas por el Ministerio de Educación Nacional, su aplicación en las aulas, su efectividad en los procesos de enseñanza y la necesidad, en ciertos casos, de adaptar las mismas al entorno y las necesidades particulares de los y las estudiantes.

En este sentido, es primordial discutir acerca de la importancia de renovar

las prácticas pedagógicas ajustadas al cumplimiento de las normas, analizando para ello elementos base como la diversidad, la cual rebasa fácilmente los alcances de la normatividad, debido a la innegable heterogeneidad de los grupos y su presencia indiscutible en el aula, lugar donde convergen múltiples visiones, necesidades, dinámicas y sentires que son parte vital de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que por consiguiente deben ser considerados al momento de estructurar o renovar las prácticas pedagógicas.

Perspectivas sobre las prácticas pedagógicas

Discutir acerca de las prácticas pedagógicas requiere tener claridad frente de este concepto, el cual está permeado de la posición que asume el maestro, lenguaje de género, frente a los procesos de enseñanza que lidera, es decir, el concepto en sí mismo posee diversidad de elementos que hace compleja su descripción, especialmente porque considera la heterogeneidad de los individuos al momento de enseñar. Sin embargo, estudiosos del tema han planteado algunos acercamientos frente a la representación teórica del concepto.

Así, según Fierro (1999; p.21) el concepto de práctica pedagógica puede describirse de la siguiente manera:

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 y maestras, alumnos y alumnas, autoridades educativas, y padres y madres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función de los maestros y maestras.

De este modo, es preciso entender que la práctica pedagógica no depende exclusivamente de los o las docentes,



si no igualmente de todos aquellos elementos que hacen parte de la dinámica formativa, del contexto, los individuos y sus experiencias.

En este sentido, Cerdá (2000, p.36) expresa que:

Las prácticas tienen efecto en lo social; porque los hombres y mujeres al llevarlas a cabo buscan fines sociales; en fin, porque al realizarlas, humanizan al mundo.

Lo que implica pensar que la práctica pedagógica no solo es una acción con los y las estudiantes sino con el contexto social. De esta manera, el mismo concepto implica diferentes aspectos relacionados con el individuo, su entorno y forma de percibir y desarrollarse en el mismo.

Esto lleva a pensar que la práctica pedagógica trasciende del conocimiento a la acción, es decir, que la enseñanza de determinadas habilidades y/o competencias debe verse reflejada en la aplicación de las mismas en situaciones reales por parte del estudiantado. En este sentido, todo aquello que la y el educando recibe de su maestro o maestra debe tener un efecto en sus dinámicas y experiencias, cruzando entonces la frontera de lo teórico hacia lo práctico, pues sólo a partir del intercambio de experiencias se logran generar acciones formativas enriquecedoras.

Contextualizando frente a los aportes teóricos antes citados, puede precisarse que la práctica pedagógica requiere una nueva actitud por parte de las y los docentes, quienes deberán considerar elementos como los valores, normas y creencias, entre otros, que les permitan entender las particularidades de los y las estudiantes, logrando ofrecerles las herramientas necesarias para afrontar los retos de la vida escolar y social, creando espacios donde tiene la oportunidad de acceder a nuevas estructuras cognoscitivas, construyendo y adquiriendo nuevos conocimientos, en este caso frente al aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés.

Perspectivas sobre las prácticas pedagógicas: visión constructiva de la realidad en la enseñanza del idioma inglés

Es innegable que con el paso de los años la inclusión del idioma inglés en las dinámicas formativas es cada vez mayor, pero aún es preciso establecer prácticas que mejoren su desarrollo en las escuelas y que permitan una adopción de dinámicas de mayor impacto frente al tema, las cuales proporcionen nuevas miradas y espacios para que los y las docentes y los y las estudiantes puedan enriquecer su formación en este campo, lo cual no sólo implica modificar las metodologías aplicadas hasta el momento sino las políticas educativas frente al tema.

En este contexto, muchas instituciones de educación colombianas monolingües, empiezan a ser conscientes de la necesidad de colocar atención a estos cambios y ofrecer a sus estudiantes una formación bilingüe, generalmente tomando como base el inglés, la cual les permitirá una mejor preparación para los siguientes niveles de formación, mayor acceso a posibilidades formativas y laborales y una comprensión más amplia del mundo.

De esta manera, las instituciones educativas han iniciado la aplicación de diversas estrategias para fortalecer este campo de aprendizaje, algunas de ellas centradas en prácticas pedagógicas que priorizan la combinación de los dos idiomas (español e inglés), convirtiendo el español en un medio comunicativo de uso general, el cual sirve para explicar las reglas de aprendizaje del inglés y las dudas frente a su uso, manejo y asimilación oral o gráfica.

De otro lado, el inglés se convierte en un medio comunicativo de uso específico dentro del aula y frente al desarrollo de actividades concretas relacionadas con su aprendizaje, es decir, sólo se presenta como una herramienta de interacción pedagógica pero no cotidiana, situación

que puede percibirse concretamente en aquellas instituciones donde el docente es bilingüe pero de origen colombiano o latino, situación visible especialmente en las instituciones de carácter oficial.

Frente a las instituciones de carácter privado, éstas centran su atención en la contratación de nativos y nativas monolingües, quienes establecen prácticas pedagógicas centradas en el uso cotidiano del idioma inglés junto a sus estudiantes, logrando trascender las actividades particulares dentro del aula. Esto permite una mayor interacción de los actores educativos con el idioma en diferentes dinámicas y entornos, aunque es preciso plantear que lentamente este proceso se logra ver en las instituciones de educación públicas.

Al observar los resultados⁵ de aprendizaje a través de las pruebas Saber, es posible encontrar que los estudiantes que han trabajado junto a un docente cuya lengua nativa es el inglés, son capaces de desenvolverse y comprender mejor la dinámica del idioma, ya que lo usan más a menudo y en diferentes escenarios educativos, realizando una mayor apropiación del mismo. En el caso de los docentes colombianos o latinos, cuya formación profesional es en lenguas modernas, también se observan avances, pero éstos están centrados más en el aprendizaje de frases prácticas de comunicación e identificación de objetos, situaciones o

acciones en inglés, pero pocas de ellas contextualizadas.

Acerca de las dinámicas dirigidas por docentes colombianos, profesionales en lenguas modernas, Truscott, Ordoñez y Fonseca (2006, p.16), plantean:

En general, el inglés se utiliza como lengua de interacción pedagógica en el aula, en el área de manejo logístico y para dar instrucciones rutinarias como “sitdown” (siéntate), “come here” (ven aquí), “go to the bathroom” (vete al baño) etc. Mientras que el español se usa para la introducción de conceptos académicos y su elaboración y aclaración, para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y como lengua afectiva en situaciones problemáticas o angustiosas para los niños.

De esta manera, para los y las niñas hay un mayor contacto y uso de la lengua materna que de aquella extranjera, pues en su cotidianidad éste es el idioma que usa su familia y amigos para comunicarse, lo cual hace que la misma sea una parte común y constante de su aprendizaje, mientras que el inglés se torna como un conocimiento del aula, el cual sólo pone en práctica durante las clases y no se ve enfrentado, comúnmente, a usarlo en otro tipo de situaciones.

Para el caso de aquellas prácticas dirigidas por profesoras y profesores nativos se plantean las siguientes afirmaciones:

Esta dinámica escolar exige una interacción total en la lengua extranjera por parte de los profesores y profesoras, excepto en algunas clases como educación física y música que generalmente se dictan en español. Así, se demuestra un alto nivel de uso de inglés en la presentación de conceptos nuevos en áreas como las matemáticas, y en el proceso de lectura y escritura, también llevado a cabo en inglés. Sin embargo, también hay evidencia del uso del español para las funciones

5 Según la Dirección de Evaluación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2013), los primeros resultados de SABER 3°, 5° y 9° del 2013 arrojan que entre el 50 y 74% de los y las estudiantes de colegios públicos urbanos alcanzan o superan los puntajes esperados frente al aprendizaje de un nuevo idioma. Para el caso de los colegios privados, el porcentaje se encuentra entre el 75 y el 94%. Esto permite observar que los centros de educación privados llevan la delantera al menos en esta área, debido especialmente a su trabajo con profesoras y profesores nativos y no sólo con profesionales en el área pero cuya lengua materna es el español.



reguladoras - de llamar la atención a niños y niñas individualmente y de asegurar una comprensión adecuada de los nuevos conceptos introducidos. (Truscott, Ordoñez y Fonseca, 2006, p. 16).

De este modo, un uso del nuevo código comunicativo, en este caso el inglés, permite un mayor acercamiento y apropiación del mismo, lo cual no asegura un manejo preciso y amplio pero sí una mayor comprensión y aprehensión de sus elementos gráficos, orales y textuales.

Al respecto Ramírez, Pamplón y Cota (2012, p.9) plantean que,

Algunos maestros se centran en enseñar vocabulario aislado y descontextualizado, hacían poca o nula referencia a aspectos culturales, propiciaban una interacción limitada entre los estudiantes, y centraban sus prácticas de evaluación en los exámenes incluidos en los libros de texto, pese a que se requiere de una metodología que responda al aprendizaje natural de los niños.

Así, más allá de las interacciones docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contexto, las cuales contribuyen al desarrollo de competencias para aprender un segundo idioma, se requieren adecuados contenidos curriculares, los cuales se adapten convenientemente a los procesos de aprendizaje planteados y especialmente a las necesidades de los y las estudiantes, considerando de antemano sus habilidades y experiencia frente al tema.

De acuerdo con Brown, Bransford, Ferrara y Campione (1983, p.39),

Los contenidos deben implicar el desarrollo de estrategias por parte de los y las estudiantes que les ayuden a lograr no sólo un dominio de un conocimiento específico, sino un manejo efectivo de estrategias de aprendizaje propicias al desarrollo de un nivel de independencia en su trabajo académico.

Esto permite llevar a cabo un aprendizaje práctico y participativo, en el que el o la estudiante es protagonista de su propia formación junto al docente como guía y apoyo. Es decir, hay un aprendizaje significativo en el que se consideran importantes los aportes de quien busca aprender y se interrelacionan acertadamente con los de aquel que enseña.

Frente al tema, Krashen (1981, p.18) afirma que:

El profesor acondiciona el medio al que quiere llevar al o la estudiante con un lenguaje que esté al nivel lingüístico de éste, con una actividad vivencial (como una demostración) que ayude al o la estudiante a conectar lo que ya ha vivido con la información que está recibiendo para así darle la oportunidad de llegar a sus propias conclusiones y construir su conocimiento.

Pero se precisa resaltar que un aprendizaje continuo requiere de una interrelación de las diferentes áreas que la escuela ofrece en la formación básica, es decir, no basta con pensar en la clase de inglés para dominar un idioma, idealmente deberían integrarse todas las áreas e intentar generar una dinámica contextual al interior de la escuela y no sólo en el aula, buscando formar estudiantes que no sólo expresen términos en inglés sino que realmente lo comprendan.

Al respecto, De Mejía (1997, p.10) plantea que:

Muchas veces programas exitosos como la inmersión canadiense han sido adaptados como prototipos en circunstancias en las cuales no se satisfacen las necesidades locales, simplemente porque los resultados investigativos han comprobado su efectividad dentro del contexto en el cual se desarrollan". La búsqueda de soluciones universalistas, que involucren recurrir a modalidades establecidas y comprobadas, puede oscurecer una evaluación apropiada

de la importancia de los factores específicos y de las necesidades propias de las comunidades educativas individuales en el génesis de proyectos de investigación en contextos particulares.

Este tipo de políticas, que debieran pensarse desde el nivel nacional pero pensando en las características de lo local, aún requieren de análisis y reestructuración, pues apenas se perciben en la legislación nacional algunas consideraciones acerca de la enseñanza del idioma inglés, las cuales se refieren a la obligatoriedad dentro del plan de estudios y a los requerimientos frente a la enseñanza del mismo en instituciones públicas y privadas como plantea la Ley General de Educación (1994).

En este sentido, es preciso plantear que al introducir la obligatoriedad de una lengua extranjera en el currículo, a partir del ciclo de la primaria, no se consideró que hasta el momento como lo expresa Hernández (2000, p.2),

Las universidades colombianas formaban licenciados y licenciadas para enseñar inglés en la educación media. Como respuesta a la nueva Ley General de Educación los departamentos de idiomas de las universidades debieron realizar algunos cambios en sus planes de estudio para ofrecer herramientas a los futuros licenciados y licenciadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en la básica primaria. Sin embargo, pocas universidades ofrecen hoy programas de especialización en la enseñanza de inglés para primaria. Los cursos de actualización y perfeccionamiento van generalmente dirigidos hacia el reentrenamiento de los y las profesores de educación media.

De este modo, establecer cambios normativos es aún algo complejo, no sólo por la formación del profesorado sino especialmente a la heterogeneidad de los colectivos e individuos, aspectos que no

pueden agruparse en una Ley de manera particular y que en muchos casos presentan una mejor representación en la normatividad establecida por cada institución, debido a que cada una de ellas conoce en mayor detalle a las y los estudiantes, su entorno familiar, social y sus necesidades, aunque esto no asegura el que este conocimiento sea productivo al momento de generar prácticas pedagógicas frente al aprendizaje del inglés o que el mismo esté adecuadamente orientado.

La edad es otro aspecto que debe considerarse frente al establecimiento de parámetros y derroteros de enseñanza, pues los primeros años parecen ser los más productivos para el aprendizaje de un nuevo idioma, ya que el o la estudiante es una mente abierta en esta etapa y logra adquirir conocimientos más rápidamente, gracias a la plasticidad cerebral, aquella capacidad que según Moreno y Berthier (2008) “permite al cerebro modificarse para responder a nuevos estímulos o retos. Dicho de otra forma, mientras hay plasticidad aprendemos”. Esto hace que especialmente niños y niñas tengan la habilidad de apropiar información de manera rápida y eficaz, logrando adquirir diversidad de habilidades y competencias en diferentes campos como los idiomas.

Según esto, muchos referentes teóricos sugieren didácticas que estén encaminadas a fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua desde edades iniciales; por ello, autores como Fleta (2006, p. 51), recomiendan que:

Los estudios de adquisición apuntan a que cuando los niños aprenden segundas lenguas a una edad temprana, desarrollan sus sistemas gramaticales de manera no consciente y natural, por el hecho de entrar en contacto con los datos lingüísticos de la lengua en cuestión.

Según la International Baccalaureate Organization (2006), a los cuatro años, cuando un niño o niña inicia el aprendizaje de otro idioma, su lengua nativa debe



estar ya intacta, lo que puede permitirle aprender tres, cuatro o cinco idiomas al mismo tiempo durante esa edad.

Asimismo, es importante utilizar estrategias para el aprendizaje del inglés que estén relacionadas con los gustos e intereses de los niños y las niñas, por ejemplo el uso de la tecnología que resulta muy agradable y práctico para ellos, por lo que usarla permite dinamizar las clases y lograr que aprendan con facilidad, puesto que según Venzal (2012, p.5):

Las TICs han significado una irrupción de aire fresco para una nueva generación que está en continua relación con las nuevas tecnologías, llegando a instalarse en la vida cotidiana del alumno, por tanto el docente debe aprender a dominarlas y a hacer uso de las mismas como método de enseñanza, las TICs ayudan a motivar porque son herramientas con las que los alumnos están familiarizados.

De esta forma, se requiere un análisis y reevaluación de las dinámicas formativas, la cual no se centre en el establecimiento de normas o leyes que homogenizan los procesos educativos, sino en dinámicas que respeten la diversidad y que la hagan parte relevante de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Renovar la enseñanza del inglés: urgencias para una educación desde la diversidad

Renovar la enseñanza precisa no sólo pensar en lo que es mejor para los estudiantes desde una mirada aislada o ajena al su entorno estudiantil, se necesita considerar la diversidad presente en el aula e igualmente en su contexto social y familiar, pues cada individuo posee características específicas, pero también se desenvuelve en un grupo familiar único y en un entorno particular, espacios que le permiten fortalecer diferentes aspectos comportamentales y cognitivos. De esta manera, se requiere deliberar en heterogéneo,

logrando que la diversidad e inclusión se conviertan en bases fundamentales de la práctica pedagógica.

Así, la enseñanza del inglés y de las diferentes áreas básicas se enfrenta a nuevos retos, frente a los cuales se requiere reevaluar procesos para garantizar no sólo la atención sino la aceptación y valoración de la diversidad.

En palabras de Cárdenas (2013, p.23):

Nos encontramos en el tránsito hacia una nueva sociedad; conforme pasa el tiempo esta requiere que la atención al desarrollo individual tome diferentes rumbos, de manera tal que no se marquen personas con necesidades, más bien se reconozca que cada cual tiene sus características personales.

De este modo, es inevitable pensar que las políticas estatales en educación deben evitar el manejo de enfoques homogéneos y estandarizados, pues de lo contrario negarán a la escuela la posibilidad de desarrollar acciones pertinentes frente a las necesidades, intereses y particularidades desde los estudiantes. Al respecto, Freire (1992, p.31) plantea que es de gran relevancia que los docentes fomenten aspectos como la libertad, creatividad y capacidad de elegir de los y las estudiantes, pues una educación pensada grupalmente es el fundamento de una formación inclusiva, que permitirá brindar oportunidades a todos, incluyendo a los que tienen necesidades especiales.

De esta manera, educar en y desde la diversidad implica el reconocimiento de las diferencias y particularidades de los demás, las cuales aportan a la propia formación y a percibir nuevas dinámicas para adquirir conocimiento y compartirlo. Pero esto es una tarea difícil de emprender, pues requiere de claridad frente a la heterogeneidad presente en el aula, reconociendo los innumerables elementos que cada estudiante trae consigo y ha apropiado como parte de una determinada cultura, al igual que aquellos que debe

adquirir si se habla del aprendizaje de otro idioma, el cual no está estructurado a partir de elementos aislados sino que también tiene historia y elementos culturales que se amalgaman con los del estudiante, proceso que lleva a un amplio intercambio cultural, el cual debe ser apropiadamente manejado por el o la docente, lo que requiere de competencias adecuadas por parte de los mismos.

Al respecto, Brown, Bransford, Ferrara y Campione (1983) plantean:

No hay evidencia de una política clara acerca del manejo de los aspectos biculturales en la primaria y esta falta de claridad se refleja en la labor de los docentes, que se caracterizan por un alto grado de improvisación y confusión en la posición asumida frente a aspectos culturales... lo que se ve reflejado en la distancia que existe entre directivos y profesores en la formulación de marcos pedagógicos y culturales en las instituciones bilingües.

De este modo, es importante que los y las estudiantes puedan desarrollar sus características particulares, su identidad cultural, pero adquiriendo, gracias al estudio de una segunda lengua, un sentido de comprensión y apropiación frente a las manifestaciones de otro grupo, lo que en cierto momento puede llevar a un biculturalismo, proceso frente al cual el estudiante no sólo aprenda conceptos y formas de expresión en otra lengua, sino especialmente aspectos de fondo sobre la misma. Grosjean (1993, p.31) define biculturalismo como la “participación, al menos en parte, en la vida de dos culturas de manera regular, logrando enriquecer lo propio a partir del reconocimiento de la realidad de otros colectivos por medio de su lenguaje”.

De acuerdo con Samacá (2002, p.175),

Es necesario transformar el papel de los estereotipos que impide mirarnos a nosotros mismos para permitir un diálogo de la inter-comprensión

en la clase de lengua extranjera, permitiendo al alumno y alumna no sólo fortalecer su propia identidad cultural, sino también reconocer al otro en su identidad cultural.

Resulta significativo entonces relacionar la enseñanza del inglés con los contextos reales de los estudiantes, para vincularlos con los aprendizajes que reciben en la escuela; para lograrlo hay que estimularlos con didácticas que propicien ambientes agradables para la aprehensión del idioma y lograr que ellos se sientan motivados, puesto que como lo plantea Culma (2010, p.24):

Las actividades lúdicas propician un ambiente placentero y constituyen un factor para enriquecer el desarrollo de los niños y niñas brindándoles mejores posibilidades de expresión y satisfacción en donde se entrelaza el goce, la actividad creativa y el conocimiento.

En esta dirección, la enseñanza a través de actividades lúdicas y un entorno agradable para los y las educandos fortalecerá el aprendizaje de la segunda lengua y facilitará la posterior vinculación de éstos al mercado laboral, pues están inmersos en un mundo globalizado que exige que lo enseñado en la escuela sea coherente con éste. Al respecto Olaya (2005, p43) expresa que:

Apoyada en su naturaleza social, la lengua requiere (...) un horizonte teórico necesariamente interdisciplinario y dinámico que no riña con las características del entorno mundial actual, tales como “la globalización, (...) y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, que exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura.

En este sentido, las maestras y maestros deben desempeñar un rol de faci-



litadores, siendo conscientes de que pueden contribuir a la formación integral de alumnos y alumnas y al dominio del idioma inglés desde diferentes prácticas, aspecto fundamental para que ellos puedan ser parte activa de un mundo cada vez más globalizado, que les exige nuevas herramientas y habilidades comunicativas.

Así, la escuela debe ayudar a los alumnas y alumnos frente al aprendizaje de un segundo idioma, apoyándolos desde edades iniciales para garantizarles no solamente la inmersión en el mundo laboral sino, la construcción de un pensamiento crítico que los convierta en sujetos autónomos y libres, capaces de interactuar con otros en medio de la diferencia, a través de prácticas dialógicas que posibiliten el respeto por los demás.

Esas prácticas dialógicas se fortalecerán en la medida que los y las docentes permitan la interacción entre los estudiantes, generando trabajo en equipo e interacción, logrando que se respeten aceptando su diversidad. De este modo, como docentes es preciso considerar la pluralidad de características que configuran a cada uno de los y las estudiantes a los que se orienta, para que las temáticas abordadas resulten valiosas para ellos al estarampliamente vinculadas con sus estilos de vida y condiciones sociales particulares.

Teniendo como base la discusión establecida, es importante esbozar que renovar las prácticas pedagógicas requiere ir más allá de discutir argumentaciones teóricas, revisar evidencias empíricas y analizar factores políticos y socioculturales, inicialmente es necesario identificar los objetivos del aprendizaje y más específicamente las necesidades y posibilidades de los integrantes del grupo al que se espera enseñar, pero además las capacidades y competencias de quien enseña.

Pero entonces ¿cómo repensar la nueva enseñanza de áreas como el inglés en la básica primaria? Primero, es preciso

reflexionar, analizar, investigar, descubrir, rediseñar e implementar nuevos enfoques y métodos de trabajo, relacionados directamente con las características del estudiantado, teniendo como base el que éstos son niños y niñas en plena etapa de crecimiento y aprehensión de nuevos conocimientos. Sin embargo, cabe resaltar que este es sólo un primer paso, pues es necesario repensar a nivel global el tema, es decir, se precisa analizar los contextos, las metodologías y los grupos sociales pero también la manera en que se forman los docentes y las estructuras curriculares en los centros de educación superior para este fin.

Así, no pueden proyectarse grandes resultados centrando la responsabilidad en los y las docentes y la escuela, es prioritario que los diferentes actores del proceso educativo se comprometan con el cambio (directivos, padres, docentes, estudiantes y Estado, entre otros), pues únicamente un proceso colectivo podrá fortalecer los procesos formativos, no sólo frente a la enseñanza de un nuevo idioma, sino frente a las diferentes áreas del conocimiento. Para el caso del inglés, será más productivo el que aquellos conocimientos que el estudiantado adquiere en el aula, puedan ser reforzados de manera cotidiana en el hogar y en su contexto, no como un simple repaso sino como una nueva manera de interacción y comunicación. Esto sería posible trabajando algunas palabras básicas como los elementos de la cocina, el cuarto o el jardín por ejemplo.

Ante este horizonte, la autoevaluación de las dinámicas se convierte en un factor importante, pues sólo el análisis personal, puede dar paso a la identificación de debilidades y a la motivación por combatirlas tanto en los niveles de enseñanza como de aprendizaje y dirección. El trabajo entonces no puede proyectarse en meses o años, se debe ser consciente de su continuidad y perfeccionamiento, es decir, como una labor inacabada.

Conclusiones

Es importante plantear que aún no hay en Colombia una normatividad contundente frente a la enseñanza de una segunda lengua en los procesos de básica primaria. Y aunque se han planteado diferentes avances como el *Programa Nacional de Bilingüismo*, se requiere mayor desarrollo y atención a este tipo de dinámicas.

Así, en un primer momento, la normatividad generalizada no permite el establecimiento de un derrotero frente a las actividades y dinámicas que debieran desarrollarse junto a los grupos estudiantiles, generando un proceso en el que cada institución y docente establece las pautas que considera más adecuadas de acuerdo a sus conocimientos y experiencia frente a la enseñanza de una segunda lengua.

Pero la concentración de dinámicas bajo una determinada normatividad requerirá también de una adecuada contextualización social, considerando aquí que las normas comúnmente generalizan los procesos y se torna complicado considerar aspectos como la diversidad, característica inherente a cualquier tipo de colectivo y especialmente en el Cauca y Colombia, donde los grupos sociales y culturales son muy ricos. En este sentido, aunque se tornaría difícil particularizar a través de la norma, si es indiscutible que ésta deje la puerta abierta a las diferencias y particularidades de cada individuo en formación.

La inclusión y el respeto por la diversidad como base de las prácticas pedagógicas es sólo un primer paso, pues es necesario que los docentes tengan las competencias adecuadas frente a las áreas que imparten, logrando que haya una adecuada didáctica y desarrollo de las actividades programadas, dejando de lado, en algunos casos, la improvisación, cuestión que puede ocurrir especialmente cuando quien orienta la asignatura de idiomas es profesional en un área completamente diferente.

Igualmente, es necesario definir la dinámica frente a la enseñanza y aprendizaje del inglés, considerando para ello la necesidad de establecer un proceso de inmersión frente al idioma, lo que implicaría contextualizar el mismo en las diferentes actividades académicas o simplemente presentarlo como un espacio de aprendizaje base, donde se aprende a hablar, escribir y leer pero de forma más teórica. Sin embargo, en cualquiera de los dos casos será preciso pensar en costos, docentes y estructuras curriculares, entre otros aspectos.

La enseñanza del inglés desde el preescolar o edades tempranas se ha convertido en un área de consenso, ya que es más productivo que los niños trabajen material e instrucción en otro idioma durante esta etapa, pues en ella son capaces de entender, comprender y ejecutar más rápidamente los elementos gráficos y orales del inglés.

Pero esto requiere personal capacitado considerando los niveles formativos, es decir, los cambios de las prácticas pedagógicas implican modificaciones en la formación de quien enseña, pero no sólo en cuanto a procesos de actualización o perfeccionamiento, sino frente a las dinámicas necesarias y propias de los grupos a los que se orientará, pues en muchos casos se tiende a pensar que metodologías exitosas en ciertos contextos podrán ser funcionales en otros y casi siempre se cometen graves errores. Por ello se precisa generar claridad frente a para qué se forma y con qué objetivos concretos.

Finalmente, es inevitable plantear que Colombia, como uno de los países con los niveles más bajos de inglés, requiere urgentemente un cambio frente a los procesos pedagógicos relacionados con esta asignatura en diferentes aspectos como: docencia, inversión, currículo y contextualización entre otros, pues la desatención en cualquiera de ellos puede hacer prevalecer el aletargamiento que hasta el momento se observa frente al tema.



Bibliografía

Fuentes

- Brown, Ann, Bransford, Jhon, Ferrara, Roberta y Campione, Joseph. (1983). *Learning, remembering and understanding*. Magazín Handbook of Child Psychology Nro. 3. New York: Wiley.
- Cárdenas, Claudia. (2013). *Módulo de Diversidad. Maestría en Educación desde la diversidad*. Universidad de Manizales. (Recuperado en abril 18 de 2014).
- Cerdá, Alma. (2002). *Nosotros los maestros: Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de la Educación*. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html> (Recuperado en Febrero 23 de 2015).
- Culma, Jaidi Milena. (2010). *Propuesta Lúdico - Pedagógica para la enseñanza del inglés en el grado primero de la básica primaria, jugando y conociendo vamos aprendiendo inglés*. Universidad de la Amazonia. En: <https://www.koriobook.com/read-file/propuesta-ludico-pedagogica-para-la-ense%C3%B1anza-del-ingles-en-el-pdf-3890028/> (Recuperado en Noviembre 23 de 2013).
- De Mejía, Ann. (1997). *Educación bilingüe en Colombia en contextos lingüísticos mayoritarios: hacia una caracterización del campo*. Bogotá: Unidad Interdisciplinaria de Rehabilitación y El Gimnasio Moderno.
- Fierro, Cecilia; Fortoul, Berta y Rosas, Lesvia. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flota, María Teresa. (2006). *Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela*. Universidad de Alcalá. Madrid, España: Servicio de publicaciones. En: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/1200> (Recuperado en Diciembre 3 de 2013).
- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Gimeno, José Sacristan. (1996). *Diversos y también desiguales ¿Qué hacer en educación?* Revista Kikiriki. Nro. 38, pp. 18-25.
- Grosjean, Francois. (1993) *Bilinguis meet Biculturalisme: Théorie set Practiques Professionnelles*. Switzerland: Université de Neuchâtel.
- Held, David and McGrew, Antony. (2000). *The Global Transformations Reader*. Cambridge: Polity Press.
- Hernandez, Flor Marina. (2000). *Modelo para la enseñanza de inglés en la básica primaria*. Revista Científica, Nro. 2, p. 259-276.
- Huberman, Andrés y Moreno, Elsa. (2000). *Concepciones de práctica pedagógica. Red Académica*. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf (Recuperado en mayo 13 de 2014).
- International Baccalaureate Organization. (2010). En: <http://www.ibo.org/programmes/index.cfm> (Recuperado el 22 de enero de 2015)
- Krashen, Stephen. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: PNDE.
- Moreno, Ignacio y Berthier Marcelo. año *Plasticidad cerebral y lenguaje*. Revista Uciencia. Nro. 9, p. 24-27.
- Olaya, María Consuelo. (2005). *Práctica pedagógicas de inglés: una exploración de sentidos en los estudiantes de educación básica de la universidad cooperativa de Colombia*. Bucaramanga, Colombia: Trabajo de grado para optar el título de magister en pedagogía. En: <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9880/2/116941.pdf> (Recuperado en Marzo 12 de 2013).
- Ramírez, José Luis; Pamplón, Elva Nora y Cota, Sofia. (2012). *Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa*. México: Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
- Rivero, José. (2002). *Multiculturalismo, identidades múltiples y bilingüismo*. Bogotá: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Samacá, Gelber. (2002). "Les Français et nous". *El estereotipo, una fuente de aprendizaje de la cultura en el aula bilingüe*. En A.M. de

- Mejía y R. Nieves Oviedo (Eds.) *Nuevos Caminos en Educación Bilingüe en Colombia*.
- Trillo Alonso, Felipe y Sanjurjo, Luliana. (2008). *¿Qué debe saber de didáctica un profesor para mejor comprender y fundamentar su práctica? Didáctica para profesores de a pie*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Truscott, Anne; Ordoñez, Claudia Lucia y Fonseca Laura. (2006). *Lineamientos para la educación bilingüe en Colombia: hacia una política coherente*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Venzal, Roberto. (2012). *Las Tics en la enseñanza del inglés. España: Trabajo fin de master para profesorado de Secundaria 2012 Universidad de Almería*. En: <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/2092/1/Las%20TICs%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20ingl%C3%A9sRoberto%20Venzal%20Pinilla.pdf> (Recuperado en 17 de Enero de 2014).
- ## Referencias
- Alpuín, Gissel; González, María Asunción y Pérez, Mireia. (2005). *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 I*. Cataluña, España. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/10.pdf> (Recuperado en Noviembre 15 de 2013).
- Arbeláez, Marcela. (2005). *Caracterización de prácticas de enseñanza en el nivel preescolar*. Bogotá, Colombia: Trabajo de grado Universidad Javeriana. En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educación/tesis04.pdf> (Recuperado en Abril 15 de 2014).
- Báez, M. A., Cantú, C. A. & Gómez, K. M. (2007). *Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en las aulas de matemáticas en el nivel medio*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México
- Barbero, Jesús Martín. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Colombia: Editorial norma. En: <http://www.eduteka.org/pdfdir/SaberNarrar.pdf> (Recuperado en Junio 12 de 2014).
- Barrios, María Elvira y García, Jorge. (2009). *Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés*. Revista relieve. Vol. 15, No 1. En: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_3.pdf (Recuperado en Abril 23 de 2014).
- Bello, Carola. (2011). *Prácticas pedagógicas del profesor de formación general. Mirada desde los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas*. Santiago de Chile, Chile: Trabajo de tesis, tendiente a la obtención del grado de magíster en educación con mención en curriculum y comunidad educativa. Universidad de Chile. En: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-bello_c/pdfAmont/cs-bello_c.pdf (Recuperado en Junio 13 de 2014).
- Cañón, Óscar. (2008). *Las huellas del sujeto en narrativas de autores construccionistas*. Bogotá, Colombia: Grupo de investigación: Psicología de las relaciones: Redes y narrativas. Universidad Santo Tomás. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982008000200003&script=sci_arttext (Recuperado en Abril 23 de 2014).
- Castillo, Gustavo. (2003). *Concepciones y prácticas pedagógicas de los/las profesores/as de educación básica y media de la región de Sumapaz y el alto Magdalena*. Cundinamarca: No. 4 Revista Esquemas pedagógicos facultad de Educación Universidad de Cundinamarca. En: http://intranet.unicundi.edu.co/revista/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=22&Itemid= (Recuperado en Septiembre 23 de 2014).
- Cepeda, Ana María; Henao, Katerin Williams y Ospina, Yeimi. (2011). *Concepciones de las prácticas pedagógicas*. Pereira, Colombia: Proyecto de grado licenciatura en pedagogía infantil. Universidad Tecnológica de Pereira. En: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1669/1/371404C399.pdf> (Recuperado en 24 de Marzo de 2013).
- Contreras, José. (2002). *Educación la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades*. Barcelona, España: Cuadernos de pedagogía No.311. En: http://sonialayola.files.wordpress.com/2010/05/did2_20percibirsig3.pdf (Recuperado en Julio 29 de 2014).
- Córdoba, Patricia; Coto, Rossina y Ramírez, Marlene. (2005). *La Comprensión Auditiva. Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*. Costa



- Rica: Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Universidad Costa. En: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/educacion-musical-discapacidad-necesidades-intereses-ninez-adolescencia-análisis-enfoque-derechos-humanos-argummm (Recuperado en Septiembre 14 de 2013).
- Daza, Javier. (2010). *Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. Bogotá, Colombia: Revista Ciencia de la Salud Universidad del Rosario*. En: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/1282/1210> (Recuperado en Noviembre 27 de 2013).
- Escudero, Juan Manuel. (1980). *Modelos didácticos planificación sistemática y autogestión educativa. Barcelona, España: OIKOS-TAU SA*. En: <http://recursosparaelfuturodocente.blogspot.com/2010/06/la-didactica-y-su-valor-en-proceso-de-e.html> (Recuperado en Agosto 25 de 2013).
- Esteban-Guitart; Mauricio. Rivas, María Janeth y Pérez, María Rebeca. (2012). *Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. Universitas Psychologica*. En: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/720> (Recuperado en el Marzo 11 de 2014).
- Ferreiro, Emilia. (2001). *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Flaborea, Roberta. (2010). *Políticas Educativas Institucionales y pedagógicas: Estudio de caso de un colegio bogotano. Bogotá, Colombia: Voces y Silencios*. Revista latinoamericana de educación, vol. 1, no. 2. En: <http://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/47/114> (Recuperado en Noviembre 24 de 2013).
- García, Jesús Nicasio. (2004). *Actitudes hacia La Diversidad Social y Cultural: Revisión teórica sobre la evaluación e Intervención. Madrid, España: Revista de Educación No. 333*. En: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre333/re33324.pdf?documentId=0901e72b8125195c> (Recuperado en Julio 23 de 2014).

Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia¹

Luz Elena Patiño Giraldo², Sandra Lorena Peña Bedoya³
Julia Emma López Muñoz⁴, Lida Gómez Mamián⁵

Resumen

Este artículo pretende socializar la incidencia de las estrategias didácticas a partir de la propuesta “AULAS EN PAZ”, en la generación de ambientes de sana convivencia entre los estudiantes del grado tercero de la escuela John F. Kennedy de la ciudad de Popayán. Esta investigación hizo parte del macro proyecto “Didácticas alternativas: Una posibilidad para responder a la diversidad en el aula”.

Este estudio es de enfoque cuantitativo, de corte empírico analítico y tuvo como propósito determinar la efectividad de las estrategias didácticas generadas a partir de la propuesta “AULAS EN PAZ”, en la construcción de ambientes de sana convivencia.

Para ello se aplicó una primera prueba teniendo como referente la planteada por Chaux, (2012); en su programa “AULAS EN PAZ”, y con ella se realizó un diagnóstico inicial de los aspectos que inciden en las relaciones de interacción social: habilidades personales, aulas democráticas, solución de conflictos, discriminación y formas de agresión. Luego se construyeron y desarrollaron con el grupo las estrategias didácticas y posteriormente se aplicó el instrumento, se hace la interpretación y análisis comparando los resultados obtenidos en ambas pruebas; lo que permitió observar avances con relación a las conductas, actitudes y habilidades personales de los participantes; estos cambios se evidenciaron además en las interacciones cotidianas.

El análisis de los resultados permitió afirmar que los niños tienen mayor dificultad en reflexionar, interpretar y resolver situaciones de conflicto; justificando las formas impulsivas, intimidadoras y agresivas como mecanismos para afrontar las mismas, siendo la agresión verbal, seguida de la física la forma más persistente e inmediata para lograr sus fines.

1 Recibido: 03 de mayo de 2015. Aceptado: 19 de agosto de 2015.

2 Luz Elena Patiño. Doctora en Ciencias Sociales con énfasis en Niñez y Juventud. Docente e investigadora. Docente de Básica primaria en el Centro Educativo Fe y Alegría la Paz en Manizales.

3 Sandra Lorena Peña Bedoya. Magister en Educación desde la diversidad; Psicóloga Social Comunitaria - Universidad UNAD. Docente Institución Educativa John F. Kennedy- Popayán – Cauca. Correo electrónico: lorenita780@gmail.com

4 Julia Emma López Muñoz. Magister en Educación desde la diversidad; Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Cauca. Docente en la Institución Educativa Francisco de Ulloa, sede Jorge Eliecer Gaitán. Docente Tutora Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional. Popayán – Cauca. Correo electrónico: julita1822@hotmail.com

5 Lida Gómez Mamián. Magister en Educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Básica Primaria - Convenio Universidad del Cauca – Universidad del Quindío. Docente Institución Educativa República de Suiza, sede Puerta Chiquita- Popayán – Cauca. Correo electrónico: ligoma70@hotmail.com



Los resultados mostraron que más de la mitad de los niños tienen conocimientos acerca de la participación de forma asertiva y consciente en procesos democráticos realizados en la escuela entre ellos la construcción de normas; sin embargo, presentan dificultad en el momento de asumirlas; así mismo reconocen las consecuencias de la discriminación admitiendo que en muchas ocasiones se inician como un juego, que posteriormente termina en situaciones de conflicto.

Palabras clave: Sana convivencia, Aulas en Paz, Educación, Conflicto, Discriminación, Diversidad, Estrategia didáctica, Propuesta

Abstract

Classrooms in peace an educational space for healthy living together

This article expects aims to socialize the teaching strategies impact from the proposal "AULAS EN PAZ"⁶ which is communal a environments among third grade students from students John F. Kennedy school of Popayan city. This research was part of large-scale project "Teaching alternatives: One choice to respond to classroom diversity".

This is a quantitative approach research, based on analytical and empirical, which had the purpose to determine the teaching efficacy strategies which were generated about the purposed "AULAS E PAZ" designing a hearthly communal environment.

For this reason it was applied a first check posed by Chaux, (2012); in his program called "AULAS E PAZ" and with this diagnosis taking into account aspects which have an impact in social relationships, personal skills, democrat classrooms and solve conflicts, discrimination and insult ways. Then it was designed teaching alternatives, subsequent it was applied a tool, and a performance was analyzed between results got in both checks, which it lets notice progress related to behaviors and skills personal from participants, these changes was chose in daily participant interactions.

The analysis of results showed children have a bigger difficulty of thinking, acting, interpret and solve situations at moment they appear their differences or conflicts; justified the impulsive and aggressive ways like ways to solve, being speech strike and physical response the most common way to get their profits.

The results check showed that half of children know about assertive and conscious participation inside democratic process designed at school between them, designing standards; however, they show difficulties when they are presented to follow and recognize some consequences about discrimination, believing sometimes difficulties start as a game, which finish at conflict situations.

Keywords: Healthy communal living, Classrooms Peace Education, Conflict, Discrimination, Diversity, didactic Strategy Purpose

Presentación

Colombia está inmersa en situaciones de conflicto que han hecho difícil generar relaciones interpersonales fundamentadas en derechos humanos y por ende en valores éticos, morales, sociales y cívicos que fortalezcan la construcción de una sana convivencia⁷. Estas situaciones, permean los diferentes espacios de socialización: la familia, la escuela, universidades, barrios, ciudades, entre otros, a pesar de que en el aula se dan igualmente situaciones de conflicto en las relaciones entre los niños, algunos asumen comportamientos que les posibilitan establecer relaciones con otros, intercambiar saberes, aceptar las diferencias, actuar de manera responsable, ser autónomo; condiciones que permiten ser optimistas en la búsqueda de sana convivencia para todos.

La escuela John F. Kennedy de la ciudad de Popayán no es ajena a los problemas de convivencia, presentándose con mayor frecuencia: la apropiación de los elementos de sus compañeros, las agresiones verbales y físicas, la incapacidad para escuchar al otro, burlas ante las equivocaciones de sus compañeros, dificultad para expresar sentimientos y la restricción para expresarlo con libertad; instigación a la violencia de los estudiantes de los grados 4° y 5° hacia los menores; comportamientos que no solo se manifiestan en el aula, sino que trascienden a otros ámbitos como el patio de recreo, baños, zonas deportivas, culturales y restaurante. Por ello es importante entender que aula de clase no solo es un lugar físico, sino cualquier espacio que dinamiza procesos de aprendizaje, es decir, puntos de encuentro donde los niños inician sus relaciones personales, aprenden a vivir

con otros y por ende fortalecen valores y se enriquecen con experiencias que les permiten ser personas capaces de convivir y lograr que sus actitudes tanto individuales como colectivas contribuyan a la sana convivencia y trasciendan hacia otros contextos.

Este estudio pretendió determinar la efectividad de las estrategias didácticas elaboradas por las investigadoras, a partir del diagnóstico realizado y fundamentadas conceptualmente en las estrategias de la Propuesta "AULAS EN PAZ", en la generación de ambientes de sana convivencia, entendiendo que los conflictos involucran otros actores como son la familia y los docentes.

Justificación

La convivencia en Colombia está afectada por la violencia generada en la desigualdad, injusticia, lucha de poderes, corrupción, la exclusión, entre muchos otros factores, situación que involucra por lo tanto a los niños de forma directa o indirecta, al enfrentarse cotidianamente a ambientes de violencia y agresión, que los obliga a generar mecanismos de defensa y a replicar dichos comportamientos en sus distintos espacios de interacción.

La escuela se convierte en el espacio donde los niños aprenden a vivir con los otros y por ende debe ofrecer estrategias pedagógicas que desarrollen o fortalezcan las habilidades para que ellos puedan establecer relaciones interpersonales sanas y duraderas; es así que fue necesario construir e implementar estrategias didácticas basadas en la propuesta "AULAS EN PAZ" (ver anexo 2) porque responde a las necesidades e intereses de los niños en nuestro contexto. Situación que posibilita dinamizar la propuesta desde el ámbito escolar en cada una de las áreas del conocimiento, además hasta el momento no se han aplicado ni publicado resultados de estudio referentes a esta estrategia en el municipio de Popayán.

7 El artículo es resultado de la investigación realizada en el periodo comprendido entre junio del 2013 y febrero 2014, adscrita al Macroproyecto: Didácticas alternativas: Una posibilidad para responder a la diversidad en el aula, investigadora principal Doctora Luz Elena Patiño Giraldo.



Antecedentes

Las investigaciones consideradas relevantes para la realización de este artículo en torno a la sana convivencia han sido abordadas desde los aspectos que intervienen en ella como: manejo de conflictos, tipos de agresión, maltrato, acoso escolar, mediación y cultura de paz; para ello fue necesario realizar lecturas en diferentes contextos a nivel internacional y nacional.

A nivel internacional, se encontró que para España, la investigación realizada por Jiménez, (2007): “El Maltrato Entre Escolares (bullying) en el Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una Intervención a través de medios audiovisuales”, de corte empírico analítico, en el cual participaron estudiantes de secundaria 6 a 9 grado, permitió hacer un análisis de los diversos factores que influyen en las relaciones que se establecen en el aula de clase y cómo inciden en los procesos educativos, con la aplicación de estrategias “ver para aprender”, que conllevan a mejorar estas relaciones en la cual se evidencia que las niñas son más sensibles como espectadoras y los niños mantiene un alto grado de agresividad física y verbal para afrontar sus dificultades. Con las estrategias “ver para aprender”, los docentes han logrado minimizar el impacto negativo de la solución de conflictos en las aulas de clase.

Otro estudio realizado en España fue el de Vásquez, (2012, p. 23) que planteó: “Mediación Escolar como Herramienta de Educación para la Paz”, donde realizó comparaciones entre escuelas de México y España para hacer un análisis teórico y práctico sobre la educación y convivencia escolar, desde los diversos programas de convivencia, determinando sus funciones y el impacto para la resolución de conflictos, iniciando con la caracterización de los establecimientos educativos intervenidos, observando los fenómenos del conflicto, la cultura de paz, educación para la paz, la mediación y sus particularidades, aplicando como instrumentos talleres con

estudiantes de bachillerato y docentes. Dando origen a la teorización del conflicto y sus formas de solucionarlos desde el diálogo y comunicación asertiva, de esta forma es necesario un marco legal que regule la mediación como forma imparcial de resolver conflictos y contribuir a la sana convivencia.

La investigación realizada por Garretón, (2014, p. 25); describe el estado de convivencia escolar de ocho establecimientos educativos municipales, la conflictividad, y las formas de abordarlas en Instituciones Educativas de alto riesgo social, con el objetivo de comparar los niveles educativos de convivencia en las escuelas chilenas con los resultados obtenidos en estudios españoles sobre convivencia, se evidencia en los resultados que para mejorar las relaciones en los centros educativos los estudiantes priorizan la gestión de los docentes para la consecuciones de un buen clima de convivencia y sin conflictos en los centros educativos, donde sea el diálogo y los acuerdos que posibiliten esta armonía escolar.

El estudio planteado por Martínez, (2009, p. 30), tiene como objetivo abordar el tema de cómo mejorar la convivencia escolar enfocada desde la gestión educativa, a través de una estrategia sobre la organización escolar para mejorar los niveles de convivencia, realizando una comprensión y análisis de la población educativa Rafael Uribe Uribe, estructurando un marco teórico claramente definido frente a los conceptos de gestión educativa y convivencia escolar para establecer una relación de armonía referente a estos dos conceptos, el equilibrio entre lo armónico y la administración, la gestión educativa, la convivencia escolar, se encuentran enlazados desde el trabajo cooperativo, ágil, eficaz, eficiente donde el ambiente es de cordialidad, cooperación y confianza mutua, determinando la estrategia de liderazgo interpersonal – administrativa y dialógica en educación para el manejo de la sana convivencia en la institución.

Problema de investigación

¿La aplicación de estrategias didácticas, fundamentadas en la propuesta “AULAS EN PAZ”, contribuye al mejoramiento de la sana convivencia de los estudiantes del grado tercero de la escuela John. F. Kennedy de la ciudad de Popayán?

Objetivos

- ✓ Determinar la efectividad, de las estrategias didácticas basadas en la propuesta “AULAS EN PAZ”, para la generación de ambientes de sana convivencia de los estudiantes del grado tercero de la escuela John F. Kennedy de la ciudad de Popayán.
- ✓ Construir estrategias didácticas que permitan desarrollar en el ámbito escolar la Propuesta “AULAS EN PAZ”.

Descripción teórica.

Sana convivencia

La sana convivencia es un estado de tranquilidad, de armonía consigo mismo y con los demás, que toma vida cuando somos capaces de expresar y relacionarnos con el otro, procurando que las emociones no afecten negativamente a quienes nos rodean y así reconocemos en él, nuestras diferencias y las de los demás. Al pensar y actuar de este modo entendemos el significado del convivir dentro del grupo social al cual se pertenece. Los niños después de estar en su ambiente familiar, pasan a formar parte del aula donde refuerzan o cambian sus modos de comprender y relacionarse con el otro, en estas interrelaciones desarrolla habilidades necesarias para afrontar de manera consciente y responsable cada uno de los cambios que el grupo social le ofrece.

Desde la mirada de Maturana, (2002, p. 16) para entender o comprender la convivencia es importante saber que las “emociones son las que dominan las conductas, disposiciones y acciones”, en la medida que reconozcamos y manejemos cada una de ellas es más fácil mirar a los de-

más como iguales que tienen los mismos derechos, permitiéndonos ser mejores personas tanto en nuestra individualidad como en nuestra colectividad, esto en cierto modo valida los comportamientos de los niños en el contexto escolar, puesto que muchos de ellos están mediados por sus emociones, algunas de las cuales genera dificultad en el actuar, cuando las circunstancias implican sobreponerse a sus intereses y necesidades.

Los diferentes espacios sociales, entre ellos la escuela, deben estar impregnados de acciones reflexivas hacia la comprensión de nuestro propio mundo y hacia el de los demás; de ahí que los valores deben ser vividos en cada etapa y momento de la vida, siendo viable la creación de espacios relacionales para que los niños sean responsables y socialmente conscientes, respetándose así mismo, capaces y libres para reflexionar sobre sus actitudes, corregir sus errores y equivocaciones, como lo plantea Maturana, (2002, p. 33) “Para ser humano, hay que crecer humano entre humanos”. Este aprendizaje es posible en la medida en que el niño este expuesto a experiencias enriquecedoras, por eso se tienen en cuenta cinco componentes importantes que intervienen de forma positiva en el relacionar de unos con otros:

Las Aulas democráticas: hacen parte de las habilidades ya mencionadas, las cuales son necesarias para fortalecer la sana convivencia a través de la construcción de espacios cimentados en acuerdos o normas; aspecto importante en las aulas, puesto que en ellas convergen diversas manifestaciones culturales. (Restrepo, s.d, p. 24).

En este sentido, es primordial darse cuenta del potencial de todos los seres humanos, incluso de los más pequeños para participar activamente en la transformación de una sociedad realmente democrática que impulse el desarrollo social, económico y jurídico. (MEN, 2006. p. 160) y Morillas, (1985, p. 7-24).



Solución de conflictos: entendida como las diferentes formas o estrategias que utiliza cada persona para enfrentar o dar solución a las dificultades que surgen al convivir con el otro. O también como forma de abordar un conflicto, indicando que los conflictos no se pueden ni es bueno prevenirlos, puesto que al prevenirlos estamos evitando desarrollar capacidades, habilidades y estrategias para afrontarlos según plantea Cascón citado por Arrellano, (2007 p. 32).

La discriminación: Es el acto de no aceptar las diferencias de los demás, hechos que incide de manera negativa en la convivencia. Esto significa que cada persona tiene distintas características físicas, emocionales, mentales y culturales que hacen que sus necesidades sean diversas y al no ser aceptados por el otro se convierte en discriminación (Módulo de Desarrollo Humano, 2012. p. 14)

En nuestra investigación tomamos como referente, dos tipos de discriminación:

- **Positiva:** discriminación que se da cuando una persona o grupo social reclaman por la igualdad de derechos. (Barrére, s.d, p. 18) y Borge, (2012, p. 2)
- **Negativa:** trato que se da al el otro basado en la desigualdad e injusticia y que vulnera sus derechos (Barrére, s.d, p. 18).

La agresión: Según Freud la considerada como “un impulso innato del ser humano; la agresividad también puede ser vista como un tipo de defensa. Se trata de un mecanismo síquico consciente o inconsciente de naturaleza adaptativa del que se sirve la persona para conservar y preservar su integridad mediante la defensa contra todo aquello que la amenaza, sea que provenga del exterior o del interior”. (Citado por Sacavino y otros, 2013, p. 83).

Agresión Verbal: es el uso del lenguaje de manera despectivo y ofensivo hacia el otro, a través de apodos, insultos, bromas,

ofensas que denigran y humillan causando un detrimento en su condición humana y que de manera sistemática va inhabilitando sus potencialidades y causan daño en las relaciones interpersonales. (Latorre y Muñoz, 2001, p. 33-34)

Agresión Física: se produce por contacto directo con los contendientes, lo cual implica un ataque a un organismo mediante conductas motoras y acciones físicas, ejemplos claros es el uso golpes, cachetadas, daños a las pertenencias, sin importar que la satisfacción de las necesidades individuales, pasen por encima del otro, desconociendo su condición humana, hecho que se da con mayor frecuencia en primaria y secundaria. Ibarrola e Iriarte, (2012, p. 67- 68) y Penado, (2012, p. 19)

Agresión Emocional: Es aquella que se evidencia a través de situaciones constantes en la cual se estimula sentimientos perjudiciales sobre su propia autoestima. Se señala que puede considerarse como el daño (intencional o no) que se causa contra las habilidades para expresarse y sentir. Esto ocasiona daño y deterioro en su personalidad, socialización y en general en el desarrollo armónico de sus emociones y habilidades siendo precursora de la agresión física. Salinas y Espinosa, (2014, p. 61) y Muñoz, (2000, p. 95).

Agresión Relacional o Social: son aquellas acciones que van dirigidas a dañar las relaciones ente los individuos como la mentira, el chisme, cizaña, rumores, produciendo un aislamiento y exclusión del grupo al que pertenece. Ibarrola e Iriarte, (2012, p. 68)

Habilidades personales: para ahondar este aspecto se realiza un resumen de los planteamientos teóricos de Chau, (2012 p. 63), puesto que nuestra investigación está basada en su propuesta.

- **La habilidad de conocimientos:** es la información que se debe saber y comprender para el ejercicio de la ciudadanía, para conocer y ejercer sus derechos individuales en pro de la sociedad.

- **La habilidad Cognitiva:** es la aptitud para realizar procesos mentales en el ejercicio de la ciudadanía entre ellas, se encuentran:
 - **Toma de perspectiva:** capacidad para comprender una situación particular, desde diversos puntos de vista.
 - **Interpretación de intenciones:** habilidad para evaluar adecuadamente las intenciones de los demás.
 - **Generación de opciones:** es la creatividad para resolver problemas o conflictos.
 - **Consideración de consecuencias:** capacidad para determinar los efectos de una acción.
 - **Metacognición:** capacidad para auto reflexionar sobre lo que se hace, piensa o se siente.
 - **Pensamiento crítico:** habilidad para evaluar la validez de creencias, afirmaciones o informaciones.

Habilidad Emocional: con la cual los niños logran identificar y responder constructivamente, ante las emociones propias y las de los demás; la empatía que es la capacidad para sentir lo que otros sienten.

Habilidad comunicativa: es la capacidad para establecer diálogos constructivos, comunicar nuestros puntos de vista y permite que los estudiantes desarrollen su capacidad de opinión, participación, que pueda defender sus ideas y forjar así su propia identidad, basada en el uso adecuado del lenguaje, así mismo es importante:

- **La escucha activa:** es estar atento a las distintas formas de expresión humana.
- **La asertividad:** habilidad comunicativa que permite expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando afectar las relaciones.

- **Argumentación** facultad para sustentar una posición que pueda ser comprendida y evaluada.
- **Habilidad integradora** es la articulan de conocimientos, emociones, habilidades cognitivas y comunicativas para resolver las situaciones cotidianas que se le presentan en transcurrir de la vida de cada persona.

Aulas en paz

El antecedente histórico de las Aulas en Paz, se le conoce como “Escuelas Pacíficas”, término empleado por William Kreider, en los años sesenta del siglo XX, definiéndolos como “Centros educativos que inspiran sus proyectos globales desde la perspectiva o mirada que sugiere la Cultura de Paz; implican en sus procesos participativos a toda la comunidad escolar en sentido amplio, reforzando los procesos de democracia igualitaria, y constituyen verdaderas comunidades de aprendizaje; aplican estrategias curriculares de resolución no violenta de los conflictos, interviniendo eficazmente en la prevención de la violencia escolar “Las escuelas pacíficas” como proyecto integrador están orientadas por cinco principios: cooperación, comunicación, tolerancia, expresión positiva de las emociones y resolución de conflictos. (Citado por García, 1998, p. 2)

Para comprender los postulados sobre los cuales se elaboran las estrategias didácticas, se presenta a continuación los aspectos relevantes de la propuesta “AULAS EN PAZ”, elaborada por Chaux, (2012).

La propuesta “AULAS EN PAZ”, planteada por Chaux, (2012, p. 30), permite que los estudiantes adquieran habilidades académicas, personales, emocionales y relacionales para ser un ciudadano competente; de esta manera, tienen la oportunidad de dar solución a las dificultades a través de acuerdos, para favorecer las relaciones interpersonales, en donde la participación, la colaboración,



la cooperación, se conjuguen entre las relaciones interpersonales que se dan en el aula.

Por lo tanto la materialización de cada una de las estrategia del programa "AULAS EN PAZ" contribuyen al desarrollo de competencias ciudadanas, "entendidas como el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto, que los estudiantes deben alcanzar para su realización personal y pueda actuar de manera constructiva en una sociedad democrática así como para el ejercicio de la ciudadanía activa y la integración social, que se ejerce de manera autónoma y no por imposición", (Chaux, 2012, capítulo 2;).por ello a continuación se mencionan las estrategias que hacen parte del programa:

- **Dilemas morales:** es una narración breve en la cual se plantea un conflicto o situación problema, y al darle solución, requiere hacer una reflexión sobre valores, para determinar la mejor acción a seguir. (García, 213, p. 41).
- **Juegos de Roles:** actividad en la que los estudiantes se reúnen en parejas o grupos, para representar una interacción de un conflicto o un proceso de toma de decisiones. Allí se relacionan, se ponen en los zapatos del otro, comunican puntos de vista asertivamente, se está atento a las emociones propias, a las del interlocutor, respondiendo adecuadamente a ella. (Ossa, 2004, p.54)
- **Aprendizaje cooperativo** estrategia que promueve el trabajo en grupo, maximiza el aprendizaje, comparte responsabilidades y puntos de vista, se coloca en práctica habilidades de escucha y empatía. (Saldarriaga, 2004, p. 60)
- **Proyectos** son estrategias que permite prever, orientar y organizar sistemáticamente acciones con el fin de alcanzar un propósito determinado, como solucionar un problema o un reto. (Jaramillo, 2004, p. 70)

Diseño Metodológico. Tipo de investigación

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo empírico analítico, porque se va a la realidad para observar como las estrategias didácticas, basadas en la propuesta AULAS EN PAZ inciden en la sana convivencia de los estudiantes, y busca encontrar las relaciones concomitantes que se dan entre ambos fenómenos.

Unidad de análisis

Para la unidad análisis se toma como referente los 486 niños de básica primaria de la institución educativa John F. Kennedy de la ciudad de Popayán, ubicada en el barrio La Esmeralda, comuna 8 al suroccidente de la ciudad. La población estudiantil es heterogénea en cuanto a edades, ya que oscilan entre 5 a 16 años y presenta todas las etapas del ciclo vital como: primera infancia, niñez, pre-adolescencia y adolescencia. Esta población además presenta diversidad étnica: se encuentran afrocolombianos, indígenas, y muchos de ellos de origen campesino, provenientes de diferentes regiones del País y del Departamento del Cauca.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo está conformada por: 23 niños y 12 niñas de grado 3° de básica primaria, jornada de la mañana de la Institución Educativa John F. Kennedy Sede principal, sus edades oscilan entre 9 y 10 años; pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos.

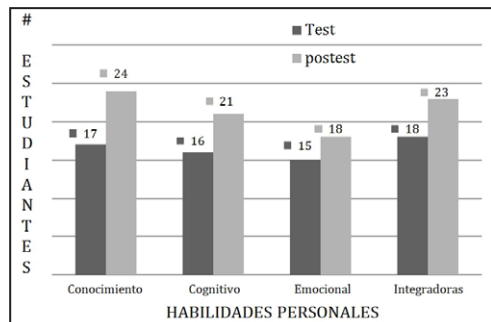
Instrumentos

El instrumento aplicado en la investigación, tomó como referente el planteado por Barrera, M. & Chaux. (2013). Prueba que valora los cinco componentes de la sana convivencia: habilidades personales, aulas democráticas, formas de agresión, discriminación y solución de conflictos; permitiendo determinar las condiciones reales frente a la sana convivencia de los estudiantes (Anexo 1).

Análisis e interpretación de datos

En las Habilidades personales: Los conocimientos, “importantes para saber cómo usar mecanismos que faciliten la protección de los derechos humanos” (Chaux, 2012 p. 21), al comparar el test y pos test se encuentra un avance del 19%, aspecto que les facilitó a los estudiantes dar cuenta de los conceptos relacionados con la convivencia, como qué son los derechos, la importancia y cómo van generando conciencia frente a sus posibilidades de participación asertiva y consciente en procesos democráticos realizados en la escuela, dando relevancia a la autonomía en la defensa de sus derechos y los de sus compañeros para lograr un ambiente de armonía en las relaciones con los demás. (Ver gráfico 1)

Gráfico 1. Comparación del Test y Pos Test en las habilidades personales de los estudiantes grado 3° de primaria



En referencia al componente cognitivo hay que tener en cuenta que hace parte de este: “la toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, meta cognición y pensamiento crítico” (Chaux, 2012, p. 72).

Es evidente que el 15% de los niños muestran avance al responder con facilidad y escoger la opción más acertada para dar solución a las preguntas que plantean situaciones de conflicto dadas en la cotidianidad en diferentes contextos,

a pesar que los resultados muestran ciertos avances, en cuanto a la facilidad para reflexionar, actuar, interpretar y solucionar conflictos; en el entorno escolar real no es tan visible dado que los niños actúan por impulso, resultado que nos lleva a inferir que a los niños no les es fácil solucionar conflictos con alternativas distintas a la agresión o a la fuerza, puesto que muestran dificultad para generar de manera creativa opciones de solución a las dificultades, Chaux, (2012, p. 72).

Al desarrollar una de las estrategias Proyecto obra teatral “Por qué somos violentos” se evidencia que los niños tímidos utilizan otras alternativas para dar solución a sus diferencias o al menos no responden con agresividad; otro aspecto que incidió en los resultados obtenidos, es la interpretación de intenciones de los actos de los demás de forma no acertada, aspecto que fue evidente cuando en los juegos de roles los niños reconocen que ellos no se detienen a pensar cuando algún compañero sin intención los empuja, les pega o hace una expresión gestual sino que de inmediato responde con agresividad y “cuando una persona tiende a interpretar de manera hostil las intenciones de los demás, es muy probable que recurra fácilmente a la agresión”, Chaux, (2012, p.22), por otra parte los estudiantes justifican sus actos y los de los demás, aspecto que se observó cuando en los dilemas morales los niños justificaron la apropiación de objetos ajenos por parte de algún niño, la violencia que ejercen los niños de mayor edad sobre los de menor edad e incluso el maltrato que reciben algunos de ellos en sus casas, situaciones que interfieren de manera directa o indirecta en las relaciones con otros, por ello si los niños tienen la capacidad para considerar los distintos efectos que tiene cada acción, disminuyen los actos violentos, Chaux, (2012, p. 74). Otro aspecto que incidió en los resultados obtenidos fue en el pensamiento crítico porque los niños dan creencia a frases utilizadas por



sus familias, amigos o conocidos sin hacer reflexión a ninguna de ellas y actúan de esta manera, al realizar la estrategia aprendizaje cooperativo “Sin fronteras” las frases representativas fueron: si a usted le pegan no se deje, si se le pierde el borrador coja el de otro, no demuestre miedo que se la montan, a los bobitos hay que hacerles la empanada para que despierten, por lo tanto esta habilidad se hace necesaria porque permite que los niños actúen *de acuerdo a sus propios criterios y autonomía; de esta manera tendrán también la capacidad para reflexionar sobre sí mismo y sus actos para su propio bienestar y el de los demás*, Chaux, (2012, p.22 -76). (Ver gráfico 1)

Respecto al componente emocional: considerando que las *“emociones son las que dominan las conductas, disposiciones y acciones”* Maturana, (2002, p. 16) y teniendo presente que *“el manejo de la ira, empatía son importantes al igual que el conocer y manejar cada una de ellas”*, Chaux, (2012, p.60 -71), se puede observar en los resultados que el 8% de los discentes tuvieron avances en el reconocimiento de sus emociones, de algunas de sus compañeros y las diferentes formas de expresión de ellas, este mínimo avance es dado a la dificultad en el manejo de las emociones como la ira, el dolor, angustia, afectos, que involucra condicionantes biológicos y sociales, en este sentido se hace evidente que el hecho de que los niños no sepan manejar adecuadamente las emociones les hace más difícil dar solución a situaciones problema u obstáculos adecuadamente. Es importante rescatar que al aplicar las estrategias especialmente los juegos de roles los niños se apropiaron de los papeles que debían interpretar y al responder ciertas preguntas ¿Cómo te sentiste? ¿Qué pasaría si te sucedieran a ti esos acontecimientos?, ellos demostraron que son capaces de ponerse en los zapatos de los otros, que son sensible al dolor de los demás, por lo tanto se alude que los conflictos se dan porque actúan por impulso sin pensar en consecuencias

especialmente en situaciones de conflicto que requieren ser solucionados de forma inmediata (Ver gráfico 1).

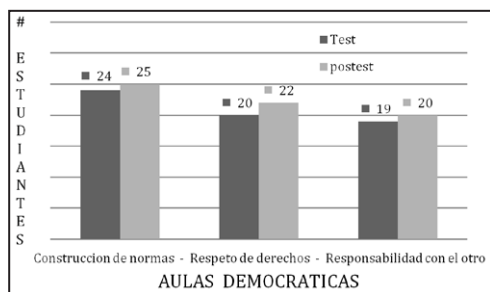
Al comparar la prueba inicial y la prueba final, el componente de habilidades integradoras” articulación en la cotidianidad de las habilidades cognitivas, emocional, conocimientos “, Chaux, (2012, p.69), arroja una diferencia del 14 %, afirmando que los niños mejoraron en las habilidades personales para resolver los conflictos, resultado que permite afirmar que para que los niños tengan habilidades pro sociales no solo necesitan desarrollar una habilidad personal sino que todas se integran para dar una o varias opciones de solución a las dificultades de convivencia; por otra parte al analizar resultados se puede afirmar que los niños muestran dificultad en la interpretación de intenciones, generación creativa de opciones, pensamiento crítico, control de emociones, Chaux, (2012, p.72-75) hecho que se hizo evidente tanto en la aplicación del pre test y pos test, como en las distintas estrategias aplicadas.

La diferencia entre el test y post test en el componente de construcción de normas es del 3%, esto significa que los estudiantes participaron en la elaboración de reglas y normas dentro del grupo, sin embargo tienen dificultad en el cumplimiento de las mismas especialmente en su práctica cotidiana ya que falta más apropiación y conciencia de la importancia de las normas en las interrelaciones que hay en un grupo o dicho en otras palabras falta *“hallarle sentido a la norma para que el estudiante pueda ponerse en el lugar del otro, argumentar, debatir, escuchar y acatar la norma así en ocasiones vayan en dirección opuesta a sus intereses”* MEN (2006, p. 160)

Con relación a los derechos humanos, al establecer una comparación entre las dos pruebas, se encontró que el 6 % de los alumnos mejoran en el reconocimiento de la importancia de los derechos humanos, establecieron diferencia entre deber y derecho; sin embargo este avance no es

significativo puesto que los niños en su vida cotidiana reconocen y hacen valer los derechos más a su conveniencia individual que colectiva. (Ver Gráfico 2)

Gráfico 2. Comparación de Test y posttest de la participación de los estudiantes del grado 3° en Aulas democráticas



Al analizar el componente responsabilidad con el otro, los datos obtenidos es del 54% en el test y el 57 % en el post test, por lo que se puede afirmar que los estudiantes, se reconocen como una persona que tiene deberes y derechos, en esa medida su responsabilidad con sus compañeros está sujeta a las acciones que benefician o afectan el interés colectivo. La diferencia entre las dos pruebas es del 3 %; lo que permite determinar que hay un mínimo avance en este componente, puesto que en el diario vivir, el mayor obstáculo se presenta cuando no logran sobreponer sus intereses personales a los grupales. (Ver Gráfico 2)

Los resultados de Aulas Democráticas muestran que el 3% de los estudiantes es decir un porcentaje mínimo mejoró en la construcción de normas, respeto de derechos y responsabilidad con el otro; Por lo tanto estos resultados demuestran que falta mayor participación activa, democrática y autónoma de los estudiantes en el grupo.

Al realizar el análisis de las formas cómo los niños dan solución a sus conflictos se encontró que, al aplicar el test

para el diálogo se obtuvo un 46%, para la agresión 91% y para la indiferencia o negación un 71 %; mientras que para el post test fue del 49 %, 71% y 71% respectivamente. Estos datos nos indican que los niños mejoraron en las formas positivas para solucionar conflictos haciendo uso del diálogo y disminuyendo actos agresivos ante una dificultad con sus compañeros.

Es decir que se puede considerar la necesidad de potenciar en los niños las capacidades superiores (inteligencia mental y habilidades verbales, entre otros), como una herramienta asertiva para la negociación de los conflictos, estableciendo el diálogo y la negociación como una estrategia para mediar ante las dificultades dentro del aula y desarrollar en los niños habilidades sociales.

Por otro lado, los resultados de la indiferencia o la negación se mantienen constantes, en ambos test; esto debido a algunos niños prefieren mantenerse al margen de las situaciones agresivas con el fin de no verse involucrados de ninguna manera y su posición como espectadores o sujetos pasivos los hace de una u otra forma víctimas, puesto que se ven abocados a coexistir indirectamente con los demás compañeros y a experimentar las situaciones de conflicto existentes, desarrollando entre sí una especie de permisividad ante la agresión.

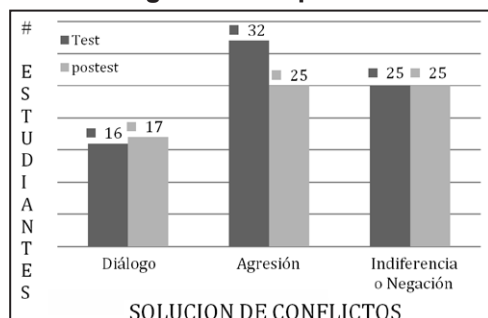
En argumentos de Ortega (1997, p. 27):

El agresor provoca en la mente del espectador un problema de disonancia moral y de culpabilidad, porque le está pidiendo que aplauda o al menos ignore una crueldad de la que el espectador no es responsable como gente, pero si como consentidor.

Esto se ve reflejado en la actitud de los niños que participan como espectadores que se puede interpretar como la aprobación de la agresión y poco a poco se va instaurando la ley del silencio, asumiendo una posición de indiferencia y tolerancia ante la agresión. (Ver figura 3).

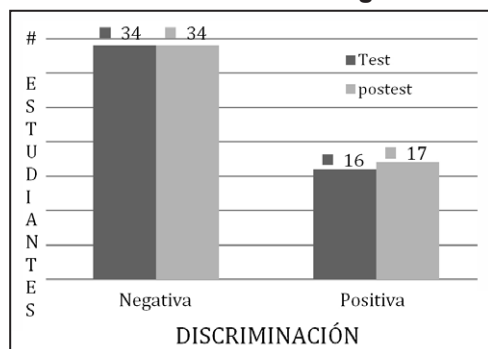


Gráfico 3 Formas de dar solución a los conflictos en estudiantes del grado 3° de primaria



Al realizar el análisis de las formas de discriminación, se muestra que la constante presentada en el test y en el post test refiere a que los estudiantes aceptaron haber participado u observado al menos una discriminación negativa, de igual forma reconocen sus consecuencias, admitiendo que en muchas ocasiones los niños inician discriminando al otro como un juego. Según sostiene Torres, (2009, p. 19) *“conjunto muy heterogéneo de actitudes y prácticas sociales e institucionales que de manera directa e indirecta, en forma intencionada o no, propician un trato de inferioridad o a determinadas personas o grupos.” Es necesario reconocer que los niños desde edad temprana están expuestos a experiencias de discriminación.*

Gráfico 4. Formas de discriminación entre los estudiantes del grado 3°



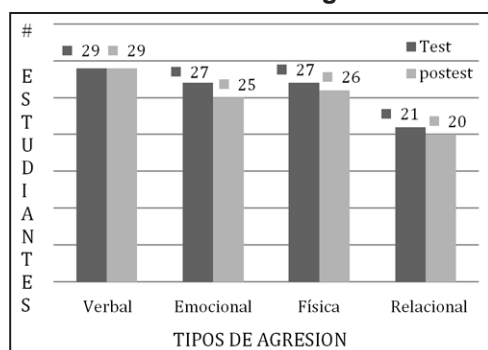
Si bien es cierto que este tipo de actitudes son construidas social y culturalmente, además de ser aprendidas progresivamente, contribuyen a la desigualdad y discriminación frente a diversos grupos o personas, y por supuesto están determinadas en gran medida por el concepto que se construyen sobre las personas o situaciones, los resultados evidencian que la aplicación de la estrategia permitió que los niños se sensibilizaran frente a las acciones de discriminación que se traducen en agresiones físicas y emocionales, directas o indirectas, y comprendieran que la frecuencia con la que se realiza afecta directamente la sana convivencia en el aula convirtiéndose en un aprendizaje que se produce y reproduce en este contexto.

También se encontró que los estudiantes no distinguen la discriminación positiva como una forma de reivindicar los derechos tanto individuales como colectivos.

El estudio realizado nos permite analizar que los tipos de agresión frecuentes en los estudiantes del grado 3°, al aplicar el test y el post test, en su orden son: verbal con 83% y 83%, física 77% y 74%, emocional 77% y 71% y relacional 60% y 57% respectivamente. De esta manera se concluye que la agresión verbal se presenta como apodos, palabras ofensivas o despectivas y la agresión física como golpes, puños y patadas, que son las formas predominantes utilizadas por los niños en la Institución Jhon F Kenedy, para solucionar sus diferencias o conflictos en los cuales se ven involucrados como participantes o espectadores; sin desconocer que se suele pensar en la agresividad como sinónimo de gritar o de dar muestras de mal carácter. En la agresión verbal se utiliza una comunicación agresiva, donde se expresa lo que se siente, lo que se quiere, lo que se piensa a costa de los derechos y los sentimientos de los demás, tendiendo a humillar y a atacar cuando no puede *“salirse con la suya”*, fomentando la culpa y el resentimiento en los otros, no desarrollándose la negociación ni el

diálogo en el proceso comunicativo. Al respecto Ingus (2005) expresa que es *“más imperceptible que la agresión física, pero con efectos incluso más graves para la siquis de quienes lo sufren, el maltrato verbal suele no tomarse en cuenta porque pocos saben cuándo están siendo víctimas o victimarios”*, prueba de ello son los resultados obtenidos en nuestro proyecto como se observa en la gráfica 5. Y en un porcentaje menor, hacen uso de la agresión emocional y relacional como los rumores, chismes, entre otros que de manera directa intervienen en las relaciones con sus compañeros ya que esto trae como consecuencia la exclusión según planteado por Latorre y Muñoz, (2001, p. 33-34), Ibarrola e Iriarte, (2012, p. 67- 68). (Ver gráfico 5)

Gráfico 5. Tipo de agresión en los estudiantes del grado 3°



Conclusiones

La aplicación de estrategias didáctica, fundamentadas en los postulados de “AULAS EN PAZ”, contribuyó al mejoramiento de la sana convivencia de los estudiantes del grado tercero, debido a que los niños fueron participantes activos tanto en la construcción como en el desarrollo de las actividades, permitiéndoles adquirir herramientas, que les facilitaron reconocer y hacer valer sus derechos individuales y colectivos; de igual manera potenciar las habilidades personales.

Por otra parte las estrategias del programa permitieron que los niños expresaran sus ideas, sentimientos, emociones de manera libre, sin cohesión o miedos, aspecto que los llevó a participar en la construcción de normas, de manera libre y concertada, teniendo en cuenta los derechos y deberes que hay con él y con los demás. Por el dinamismo que implicó realizar cada actividad de las estrategias conllevo a que los niños mostraran su creatividad, entusiasmo, espontaneidad, se relacionaran con otros compañeros y los aislara de la monotonía escolar incidiendo de forma positiva en las relaciones interpersonales.

Cabe mencionar que los diferentes juegos de roles que los niños interpretaron los llevó auto reflexionar sobre sus actos, puesto que esta estrategia permitió que los niños colocarán en juego la empatía, reconocieran sus emociones y las de sus compañeros, provocando en ellos cambios en sus conductas a favor de la convivencia.

Siendo conscientes que para lograr cambios se necesita tiempo y proceso se hace necesario implementar continuamente la propuesta “AULAS EN PAZ”; ya que nos permite mejorar progresivamente aspectos y habilidades que al colocarlas en práctica en la cotidianidad, fortalecen el proceso de convivencia escolar.

Recomendación

Teniendo en cuenta que los conflictos son parte inherente de la vida humana y que a partir de ellos se generan diversas formas de abordarlos y de relacionarnos; es posible la consolidación de espacios pedagógicos y dinámicas relacionales dentro de la escuela, que faciliten la sana convivencia como lo plantea Maturana: *“la estructura de cada ser vivo es el cambio estructural que siguió a partir de su estructura inicial, como consecuencia de sus interacciones en el medio en que le tocó vivir”*, (Maturana, 2002 p. 24). En este



orden de ideas, se recomienda que en las Instituciones Educativas, se implemente y se dé continuidad a estrategias como las propuestas en el programa "AULAS EN PAZ", donde los docentes se apropien de las temáticas que se puedan desarrollar con niños; y de igual manera orienten procesos educativos que mejoren las rela-

ciones interpersonales de sus estudiantes y la comunidad educativa.

Realizar foros institucionales que evidencien y compartan experiencias significativas que se logren a partir de la implementación del programa "AULAS EN PAZ" en las diferentes instituciones de la ciudad de Popayán.

Bibliografía

Fuentes

Agudelo, Elvia María. (1999). *"Hacia una Utopía Pedagógica o la Educación en la Sensibilidad"*. Medellín: Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Editorial Zuluaga Ltda.

Barreré Unzueta, Mará Ángeles. (s.d). *Igualdad y "Discriminación Positiva": Un esbozo de análisis Teórico-Conceptual*. Universidad del País Vasco/EHU.

Batallán, Graciela. (2008). *El "respeto a la diversidad" en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral*. Departamento de Ciencias Antropológicas. Universidad de Buenos Aires, Argentina. En: Airesgrabat@ciudad.com.ar. (Recuperada el 5 de Abril de 2013).

Borge, Mariela. (2012). *La discriminación positiva ¿Acción afirmativa o acción segregacionista?*. Éxito empresarial No. 24.

Bravo. (2008). *Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación*. En: http://portal.ups.edu.ec/sophia/edicion2/presupuestos_epistemologicos2.pdf (Recuperada el 20 de Junio de 2013).

Builes Norelly. (2007). *Diversidad- Inclusión vs Transformación Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas*. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales

Carreño, Gastón. (2008). *"El pecado de ser otro"*. Revista Chilena De Antropología Visual N° 12, pág. 127-146. Santiago .Universidad Santiago de Chile.

Castiblanco, Iván. (2006). *¿Quién es el otro?*, Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales

Chaux, Enrique. (2012). *Educación, Convivencia y Agresión Escolar*. Bogotá, Colombia Editorial Taurus.

De La Torre, Elena. (2005). *"La Diversidad Social y Cultural como Fuente de Enriquecimiento Y Desarrollo: Aspectos Conceptuales "*. Universidad de Sevilla.Fac. Ciencias De La Educación. Dpto. Didáctica y O. Escolar

Díaz, Aguado. (2004). *Programa de prevención de la violencia y lucha el carácter inclusivo de la escuela*. Revista Pedagogía y Saberes, en consejos escolares de centro. Madrid: Escuela Española.

Fernández, Isabel. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Nancea S.A. de Ediciones Madrid. Madrid.

García Martin, Oliver. (2013). *El dilema moral en el area de educación física. una propuesta práctica*. Revista de Educación Física para la paz, n° 8

García Raga, L. y López Martín, R. (2006). *Convivir en la escuela. Una aproximación*. Madrid: Escuela Española. Málaga: Aljibe.

García Raga, L. y López Martín, R. (2008). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias "El pecado de ser otro"*. Revista Chilena Visual N° 12, pág. 127-146. De Antropología Santiago. Universidad Santiago de Chile.

García, Antonio. (1998). *Un aula pacífica para una cultura de paz*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales. Vo. 1 No. 1. Universidad de Murcia.

- Garretón, P. (2014). Tesis Doctoral *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción*. Chile. Editorial de la Universidad de Córdoba. P. 25 - 144.
- Ghiso, Alfredo. (2000). *Potenciando la Diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *El extrañamiento del otro*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ibarrola, Sara e Iriarte, Concha. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Ed Pirámide. Madrid.
- Inguis, C. (2005). *Los límites del maltrato verbal*. Geomundos.
- Jaramillo Marín, Patreicia Elena. (2004). *Proyectos. Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Chaux Enrique, Lleras Juanita y Velásquez Ana María. Ediciones Unidas. Bogotá.
- Jonson, D. J., Jonson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en la búsqueda del equilibrio entre la construcción de la identidad y la gestión de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. Valencia
- Latorre, Angéla y Muñoz Encarnación. (2001). *Educación para la Tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Ed. Desclee de Brouwer, S.A. España.
- Magendzo K, Abraham. Polis. (2006). *“El ser del otro: un sustento ético – político para la educación*. Santiago de Chile. Revista vol. 5, No.15 de la Universidad Bolivariana. disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30517306007> (recuperado el 12 de Mayo de 2013).
- Marina, Juan. y Bernabeu, Raul. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Martínez, Jorge Eliecer. (2009). Tesis para optar al título de Maestría En Educación. *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*. Trabajo de tesis. Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Bogotá.
- Maturana, Humberto. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santa Fe de Bogotá. Dolmen TM Editores.
- Mejía, Marieta. (2010). *“Nada sobre nosotr@s sin nosotr@s”*. Texto Retomado Del Discurso En La Maestría En Educación Desde La Diversidad. Facultad De Educación, Universidad De Manizales.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. 2006. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Revolución Educativa Colombia Aprende.
- Modulo: *Desarrollo Humano*. (2012). Maestría en Educación desde la diversidad. Universidad de Manizales.
- Morillas, Ginés. (1985). *Derechos Humanos*. Ed. Presencia Ltda. 4ª. ed. Bogotá. Colombia.
- Muñoz, Fabiola. (2000). Tesis Doctoral: *Adolescencia y Agresividad*. Universidad Complutense. Facultad de Psicología. Madrid.
- Ortega, R. (1997). “La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla”, Programa Educativo de Prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Andalucía. España
- Ortega, R. y Fernández, Alcaide, V. (1998). *Un proyecto educativo para mejorar la convivencia para la defensa de la infancia y la juventud*. Para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). MADRID: CEPE.
- Ossa Parra, Marcela. (2004). *Juego de Roles. Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Chaux Enrique, Lleras Juanita y Velásquez Ana María.. Ediciones Unidas. Bogotá.
- Penado Abilleira, María. (2012). Tesis Doctoral *“Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efecto de los factores individuales y socio-contextuales”*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Madrid.
- Pérez Pérez, C. (1996). *Normas en el currículum escolar*. Madrid: Instituto de Orientación programa para secundaria. Bilbao
- Restrepo, Gabriel. (2004). *Ciudadana democrática*. Revista Magisterio No. 9. Bogotá.



- Ruiz Suarez, (2001). *Metodología de la investigación*. Diseños y técnicas. Bogotá, Colombia. Orión editores Ltda.
- Sacavino, S. y otros. (2013). *Educación en Derechos Humanos y matoneo (bullying)*. Ediciones desde abajo. Bogotá Colombia
- Saldarriaga Mesa, Lina María. (2004). *Aprendizaje Cooperativo. Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Chaux Enrique, Lleras Juanita y Velásquez Ana María.. Ediciones Unidas. Bogotá.
- Salinas, Jorge y Espinosa, Violeta. (2014). *La definición de abuso Psicológico en una muestra de jóvenes universitarios*. Rev. Electrónica de Psicología. Vol. 17. No. 1. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sen & B. Klisberg (2007)., Exclusión e inclusión". Tomado de: "Primero La Gente" Barcelona. Ediciones DEUSTO.
- Sklir, Carlos. (s.f). *"La crisis de la conversación de alteridad Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales"*, FLACSO, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina.
- Torres, Jorge. (2009). Discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir un plan de Convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana*. España edit. Unesco.
- Vásquez, Antonio (2007). Tesis doctoral *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de educación secundaria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Universidad de Huelva.
- Zabalza, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. . Ediciones DEUSTO.
- Zuluaga, Claudia. (2014). *"La diversidad en la diversidad"*. Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales

Referencias

- Arrellano, Norka. 2007. *La Violencia Escolar y la Provención del Conflicto*. Revista ORBIS Ciencias Humanas año 3. No. 7 - dialnet. unirioja.es
- Barrera, M. & Chaux, E. (2013). Informe de la evaluación de resultados del segundo año de implementación del programa "Aulas en Paz" en Cali y Palmira. Documento sin publicar. Bogotá, Universidad de los Andes.
- BOHMD. (1998). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona. Kairós
- González González, Miguel Alberto. (2013). *Desafíos de la universidad. Miradas plurales*. Carpe Diem. Madrid: Editorial Académica española.
- González González, Miguel Alberto. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario: Editorial Homosapiens.
- Informe Talis. (2009). *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Versión informatizada en español, En: <http://www.oecd.org/dataoecd/> (Recuperado el 3 de septiembre de 2014).
- Truillo, José. S.d. *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos: La resolución de conflictos: Oportunidades para aprender a convivir*. Dirección General de orientación Educativa y Solidaria.
- Vargas, D. (2010). *La estética y su relación con el desarrollo humano*. Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.

Reflexiones sobre el concepto calidad aplicado a la educación¹

ELIZABETH MEDINA HERRERA², NORELLY MARGARITA SOTO BUILES³

Resumen

El presente artículo se inspira en la lectura del macroproyecto titulado: *Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de Vulnerabilidad Institucional, Cultural, Ambiental y/o de Entorno de las Instituciones Educativas de algunos Municipios de los Departamentos de Huila, Valle Del Cauca y Risaralda*, que pretendió develar y comprender las nubes de significados, de procesos, de estrategias, de conceptos que se tejen entorno a las prácticas educativas y pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes considerados en situación de vulnerabilidad, siguiendo los lineamientos de política de 2005.

De esta y más lecturas, se intenta brindar un panorama por los diferentes aspectos que dan forma a la pretensión de lograr una educación de calidad en un país como Colombia. Ante este objetivo, se hace un repaso por los orígenes de la academia y de como la educación y la cultura dan forma a la vida artificial que el hombre se empeña en construir. Desde una perspectiva filosófica la educación es reconocida como técnica domadora con la cual hombres crían a hombres. Ante las barbaries ocurridas a lo largo de la historia se fue gestando un movimiento que colocaría al hombre en el centro de todo. El humanismo a través de la escritura y lectura no pudo amansar (Sloterdijk, 1999) al hombre, lo que hizo necesario revisar los modelos y enfoques que se están aplicando y si realmente la educación, comprendida como servicio público pueda cumplir sus cometido permitiéndole a los estudiantes su propia doma con la que pueda elegir sus opciones de saber. **Palabras clave:** educación, calidad, domesticación, negocios, libertad, deseos.

Abstract

Reflections on the quality concept applied to education

This article was inspired by reading the macro project entitled pedagogical conceptions and practices of teachers of children and young people in vulnerable situations Institutional, Cultural, Environmental and / or environment of educational institutions in some municipalities of the Departments of Huila, Valle Del Cauca and Risaralda, which aimed to uncover and understand the clouds of meanings, processes, strategies, concepts that are woven

1 Recibido: 09 de junio de 2015. Aceptado: 31 de julio de 2015.

2 Elizabeth Medina Herrera Lic. en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonía Esp. en Administración Financiera. Magister Educación-docencia. Correo Electrónico: elimehe@hotmail.com

3 Norelly Margarita Soto Builes. PhD en Ciencias Sociales Niñez y juventud. Docente e investigadora Universidad de Medellín. Correo Electrónico: nmsoto@udem.edu.co



around educational and pedagogical practices of teachers of children and young people considered vulnerable following the policy guidelines of 2005. This and more readings, it is intended to provide an overview on the different aspects that shape the aim of achieving quality education in a country like Colombia. Given this objective, a review of the origins of the academy and how education and culture shape the artificial life that man strives to build is made. From a philosophical perspective education is recognized as tamer technique with which men raising men. To the atrocities occurred throughout history was brewing a move that would place man in the center of everything. Humanism through reading and writing could not tame (Sloterdijk, 1999) the man, which made it necessary to review the models and approaches that are being implemented and whether it's education, understood as a public service to fulfill its role allowing the Students taming his own with which to choose your options to know.

Keywords: education, quality, domestication, business, freedom, desire.

A modo de introducción

“El sujeto humano es un sujeto que busca seguridad en un mundo donde no es posible.

Peter Sloterdijk

Las reflexiones que dan forma al presente artículo nacen de la lectura del macroproyecto titulado: *Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de Vulnerabilidad Institucional, Cultural, Ambiental y/o de Entorno de las Instituciones Educativas de algunos Municipios de los Departamentos de Huila, Valle Del Cauca y Risaralda*, que pretendió develar y comprender las nubes de significados, de procesos, de estrategias, de conceptos que se tejen entorno a las prácticas educativas y pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes considerados en situación de vulnerabilidad, siguiendo los lineamientos de política de 2005. Los datos recogidos en esta investigación se irán analizando a lo largo del artículo.

Hoy día en el año 2015 vivimos tiempos “*posliterarios*” en los cuales los libros han sido sustituidos por elocuentes espectáculos audiovisuales repletos de problemas y sobre todo: ira. Tiempos donde se puede notar similitud con las arenas del

Coliseo Romano y donde cada vez más nos alejamos del tranquilo espacio del pacífico bibliófilo. Hoy día las personas leen mucho más que hace 20 años, pero esta diversidad de libros (papel o digitales) ratifica dos cosas: 1. La superación de la lectura de libros correctos o sagrados como única forma de instrucción y 2. Que la diversidad de lecturas no garantiza que la lectura en sí, eduque. ¿Cómo pensar hoy día la calidad en la educación? ¿Cómo transmitirla? ¿Cómo mejorar las antropotécnicas con las que podamos criar un humano manso? ¿Tendremos que recurrir a medios biogenéticos con los cuales programar desde *ad ovo* las características del nuevo ser humano? Si realmente quisiéramos que este texto trascendiera en el ámbito educativo tendríamos que echar un vistazo al fondo de la tarea educativa y de cómo esta encuentra relación con el concepto “*calidad*”, para así intentar saber en qué periodo histórico y artístico nos encontramos. Desde esta mirada, educar a un hombre que hoy por hoy asume rasgos posmodernos desde una institucionalidad moderna, aquella que aún cree que a través de la solidez de sus estructuras es posible domar al hombre, resulta una tarea difícil. Se hace referencia a la doma porque es de la intención de domesticar al animal humano

de la que nace la academia. Y es Platón con el fin de organizar la manada que propone tanto en la República como en el Político, la indagación no sólo de los diferentes tipos de gobierno sino también de los gobernantes más adecuados, es decir, de *mejor calidad*. Platón nos señala que la ciencia que está buscando, a saber, la del político, versa sobre los animales que se someten a domesticación, esto es, a los mansos. Esto nos muestra claramente que la filosofía primigenia de la academia, fuente de la educación, busca la mejora del hombre. Mejora que -dentro del marco reflexivo de este trabajo- debe ser de calidad.

Desde Platón se ha pretendido reproducir generación tras generación el conjunto de tips con los que se pueda ir regulando el auto-sostenimiento de los seres humanos. Diferentes teóricos y pensadores destacan el periodo actual como crítico, puesto que con la inmersión de los juegos de video y el internet, creen ellos que todo esto solo ha empeorado. Desde nuestra perspectiva, no vemos como se pueda salvar el modelo humanista-moderno-tradicional; por el contrario, quizá sea oportuno re-inventar no solo lo que hasta ahora hemos entendido como humano sino lo que hemos entendido por educación y más aún, una educación de calidad.

En el presente artículo intentaremos desarrollar un reciclado esbozo en el que podamos hacer uso de la persuasión racional al plantear una forma de entender la doma al nivel de las exigencias de la actualidad. El fenómeno de la educación en Colombia no es otra cosa que una severa descontextualización de los espacios, contenidos e intereses que nuestros ciudadanos deben padecer por la servil visión política de nuestra educación. En nuestro país, llevamos décadas planteando soluciones que las políticas económicas no permiten ver la luz, pero antes que este artículo se convierta en un pliego de peticiones, sabemos que los ciudadanos contemporáneos experimentan una necesidad de saber que le es urgente mediar lo que las nuevas

tecnologías están supliendo. He allí un punto crítico y crístico de la educación hoy: La educación como negocio, es decir, la venta de programas (conocimiento útil o inútil) a la mayor cantidad de personas posible.

Así llegamos al entendimiento de como la educación llegó a ser concebida como la posibilidad del hombre para criar hombres y de cómo ésta por su afán de colonización y sobrevivencia se ha convertido en una práctica conveniente donde se puede entrever el actuar del *Businessman*⁴.

Retrospectiva: surgimiento de la educación como práctica criadora

***“El hambre hace que el
cuerpo se coma a sí mismo”***

Martín Caparrós

Nuestra historia relata que con la práctica de la lectura hasta su posterior universalización, se constató una división psicológica (fundamentalmente) entre los que sabían leer y los que no. Fue en esta práctica donde se apoyó el humanismo como alternativa de formación, es decir, su proyecto de doma del animal humano. El con-texto espacial de los animales domados, domesticados, o mejor, adaptados, en el que no se sentiría un extraño, es donde tintinean los campanarios tradicionales. La expresión “*tradicional*” define, cuando un grupo de animalitos inteligentes está regido por principios que trascienden al animalito mismo, cuando sus formas provienen de las alturas y se orientan hacia las alturas, es decir, en función de un amo, pastor, guía. Más allá de la diversidad histórica de sus formas, esta sociedad tradicional posee identidad y constancia. Así, una sociedad tradicional organiza la co-existencia de sus inte-

⁴ Término anglicano que refiere: Empresario, hombre de negocios.



grantes, de modo que pueda llevarlos a sentirse y catalogarse como *normales*, y al mismo tiempo diferenciarse de los que -desde su entendimiento- no lo son.

Según la tradición, el hombre es un ser vacío que necesita ser llenado por lo extraño. Cuentan que Platón en la puerta de su salón de clases (Academia) habría colocado un letrero que decía: *"manténgase alejado de este lugar quien no sea geómetra"*. Este mensaje advierte claramente una distinción con el intelecto vulgar. Vemos que la Academia inventó una nueva forma de exclusividad y distinción. Estando entonces, la escuela a la vanguardia, desarrollo la capacidad de forzar a todos los animalitos del grupo a elegir una propuesta educativa que no nace de ellos mismos, es decir, que carece de contexto subjetivo. Así la escuela, acrecentó la provocación psicológica de *"Ser Alguien"* enalteciendo el imperativo categórico de elegir entre saber y no-saber. Platón cerraría la puertas a la plebe que no sabe, para abrirlas sólo a candidatos con una suficiente propedéutica. Platón retó a los animales inteligentes en su totalidad a prepararse para el acceso a su comunidad de investigación, confirmando su capacidad para ello. La Educación comienza a ser efectiva en un oscurecimiento que divide la sociedad entre aquellos que recuerdan y aquellos que no recuerdan; y, además, entre aquellos que se acuerdan de algo determinado y aquellos que se acuerdan de algo diferente. Éste viene siendo hasta la fecha su negocio, aunque los criterios para la división se hayan complicado un poco y sean a su vez el motivo de este artículo al reflexionar sobre qué es eso que llamamos *Educación de Calidad*, que al parecer en nuestro contexto no es otra cosa, que conocimiento técnico, es decir, conocimiento seguro, eficiente. (Hoyer, 2001, p 1)

De este modo, todos los olvidos, las promesas, los dolores, sufrimientos, la mala conciencia y de algún modo también el poder, la justicia, indignación y venganza son los aliños con los que se ha cocinado

este caldo que excede en condimentación. Pero, ¿Qué es ese uso metafórico de caldo y exceso de condimentación? ¿Cómo es posible que en un artículo científico se haga uso de un lenguaje tan poco científico? Queremos hacer aquí un paréntesis para hacer una aclaración y superar de una vez la discusión tan aburrida que hoy día aún se mantiene en torno a la escritura de un texto con validez epistemológica. Es el pensar positivista dominante hoy día donde la palabra calidad carece de su razón filológica ya que aunque la palabra calidad está estrechamente relacionada a la cualidad, esta se encuentra en el establecimiento de los sistemas de calidad que se basan en Estándares y que con gran acierto Hoyer (2001) describía al decir que: *"la cuantificación de la calidad y el establecimiento de estándares formales de calidad son decididamente un fenómeno del siglo XX"*. Sin embargo consideramos que no es este el enfoque más adecuado para hablar de calidad en la educación desde un texto de escritura cualitativa, pues aquí se reconoce la diversidad de formas y maneras del quehacer epistémico-metodológico. De esta manera, siendo críticos con el transmitir del discurso científico de la objetividad, la escritura se aborda de manera inocente mientras que, al mismo tiempo, el estilo de presentación se convierte en el foco de atención que influye en la evaluación externa, con respecto a la calidad de la reflexión y el pensamiento del autor. Se dice que *"así no escribe un sociólogo"*, *"así hace las citas un historiador"*, *"así debe escribir un psicólogo"*, o *"el lenguaje coloquial que utilizas no es propio de un texto científico"*.

Esta reflexión nos lleva a pensar en dos elementos que sugiere la lectura del texto de Wolcott (2001) *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Primero, si existen cánones disciplinarios, donde la escritura científica adquiere atención y cuidado. A pesar de ello, las discusiones en torno a las fronteras disciplinarias y lo que fundamenta su existencia suelen

ignorar la discusión alrededor del contenido y el texto y privilegian a los autores, los enfoques epistemológicos y el método científico –cosas a las que sólo se accede mediante la *lectura de textos*–. Segundo, si se quiere formar científicos sociales no solamente críticos, sino con habilidades para proponer soluciones y formular innovaciones en el campo de las ciencias sociales, entonces hace falta formar más en la escritura y para la escritura. No debiera utilizarse sólo como un simple medio para evaluar qué tan adecuada ha sido la comprensión que el estudiante ha logrado de los escritos que otros han hecho y mucho propender que lo científico solo alcanza fundamento con el método científico. La calidad de la educación en este punto empieza a cojear en el momento en que se vuelve un viacrucis la transmisión del saber. ¿De dónde nace esta necesidad de dolor con la que se pueda dejar la marca y así poder aspirar al acto sublime de prometer leer y escribir de manera correcta?

En “*La Genealogía de la Moral*”, Nietzsche (2004) desarrolla un acercamiento al origen de los conceptos antes mencionados para llegar a explicar el nacimiento de la culpa. Se parte del olvido y de la promesa, cuyo fin es de oposición y de recuerdo, que afecta el futuro; la promesa es la alternativa por medio de la cual podemos asegurar que no vamos a olvidar. Pero, para que dicho recurso mnemotécnico cumpla su propósito debe de alguna manera evadir el olvido. Chistoso! nos inventamos algo para no olvidarlo y a su vez debemos encontrar una manera para que no se nos olvide... y es allí donde aparece el dolor como alternativa de la alternativa, como ese hierro encendido al rojo vivo con el que la promesa es grabada en la piel para no olvidarla en el futuro.

En síntesis, la tesis de Nietzsche se resume en que el hombre recuerda lo que le causa sufrimiento. La psicología conductual tal vez nos ayude a corroborarlo, pero pareciera que es sólo válido como perspectiva. “*Cuando el hombre consideró*

necesario hacerse una memoria, tal cosa no se realizó jamás sin sangre, martirios, sacrificios”. (Nietzsche, 2004) Esto a la luz de nuestra historia es innegable pero algunos le dirían al autor de *Así habló Zaratustra*, que la memoria no sólo va ligada al sufrimiento como parece querer indicar, en algunos casos también recordamos aquello que nos causó gran placer. Y Nietzsche tranquilamente podría responder la inquietud –que a sus ojos sería ingenua– que al parafrasearlo diría: el recuerdo de un momento feliz en un contexto como el que nos define, produce el sentimiento de la nostalgia, que no es más que otra manera de sufrir. Ahora bien, limitándonos a la finalidad del escrito nos abstendremos de hacer afirmaciones al respecto, pero lo que si resaltamos es que a Nietzsche lo que le interesa es vencer el absolutismo que gira en torno a la causa memorística, él simplemente se limita a mostrarnos que la nemotécnica más antigua –que con el correr del tiempo se ha sutilizado con los colores de la imaginación– es: “*la letra con sangre entra*”.

Después que el discurrir genealógico de Nietzsche llega al sufrimiento entramos en los terrenos de la culpa, encontrando su origen en la relación mercantil entre acreedor-deudor, ligándola psicológicamente a la deuda. Surge en cuestión el castigo o pena como estrategia para que las promesas se cumplan, es decir, “*para que pague*”. Así se cuenta con el derecho de avergonzar (penalizar) al deudor que incumple a su promesa conferida en su contrato, se le corrige para que mejore y pueda cumplir con sus obligaciones. Nietzsche profetiza la modernidad como la época donde ya no hay Dios que valga y donde el hombre como consecuencia de celo ocupara su lugar. Llegamos entonces a la evocación del sentimiento de justicia que hasta el momento era adjudicado al todo supremo y con la que comprendemos que al hoy hablar de calidad en la educación es necesario entrar en los terrenos de la *economía ética*. El hombre en este sentido se impone como un ser capaz de



medir y medirse, capaz de calcular y hacer de todo una transacción.

Compra y venta, junto con todos sus accesorios psicológicos, son más antiguos que los mismos comienzos de cualesquiera formas de organización social y que cualesquiera asociaciones: el germinante sentimiento de intercambio, contrato, deuda, derecho, obligación, compensación fue traspasado, antes bien, desde la forma más rudimentaria del derecho personal a los más rudimentarios e iniciales complejos comunitarios (en la relación de éstos con complejos similares), juntamente con el hábito de comparar, de medir, de tasar poder con poder. El ojo estaba ya adaptado a esa perspectiva: y con aquella burda consecuencia lógica que es característica del pensamiento de la humanidad más antigua, pensamiento que se pone en movimiento con dificultad, pero que luego continúa avanzando inexorablemente en la misma dirección, pronto se llegó, mediante una gran generalización, al “toda cosa tiene su precio; todo puede ser pagado” el más antiguo e ingenuo canon moral de la justicia, el comienzo de toda “bondad de ánimo”, de toda “equidad”, de toda “buena voluntad”, de toda “objetividad” en la tierra. (Nietzsche, 2004, p. 24)

Pero el compromiso en las relaciones (cumplir con lo que se prometió) se extiende de los hombres a las comunidades; al unirse a la manada, los hombres cuentan con la oportunidad de alcanzar beneficios, surge la necesidad y la voluntad de saber, creer y poder; en su papel de deudor, este le debe a la manada el respiro de vivir tranquilo en relación a ciertos inconvenientes a los que está expuesto el hombre que no es capaz de prometer.

La motivación que lo impulsa al poner el ojo en el cristianismo, es porque lo hace responsable de ser el padre del hombre

resentido y a quien le atañe la responsabilidad de ser el precursor de la mala conciencia. Esa mala conciencia es fruto de un rompimiento, de una inversión de bueno y lo malo como originalmente se comprendía. Volcándose hacia el pasado y los antepasados el hombre actual tiene una deuda con el mismo hombre y es tal el miedo que los convierte en dioses, es decir, que él mismo se busca su propio amo con el que a través de dogmas, principios, leyes, le sea posible domarse. En general la idea de Nietzsche es mostrar cómo a lo largo de la historia se fueron conformando los conceptos de culpa y mala conciencia, principalmente y de su relación con el recuerdo y la promesa, que consideramos claves para el entendimiento de una posible comprensión de la aplicabilidad del concepto “calidad” en las prácticas con las que se pretende dar forma a un humano que sea capaz de vivir correctamente.

A partir del entendimiento del influjo platónico develado por la crítica de Nietzsche es que podemos detectar y caracterizar el saber cómo un poder detrás del poder. Es así, como el platonismo y el humanismo habían percibido un proceso de doma o ablandamiento de animales inteligentes a través de la lectura y escritura correcta, con lo que —como vimos con Nietzsche— se puede advertir la existencia correlativa de un proceso de cría o cultivo que permaneció dentro de la caverna, inasequible de ser pensado, delegado en última instancia a un selecto grupo de mensajeros inspirados que pasaron por fundadores de pueblos y costumbres, pero que en realidad enmascaraban una doma a-subjetiva a lo largo de dos largo milenios.

La influencia humanista en la educación colombiana es innegable y esta adquiere atención porque nos recuerda que en la cultura de los que **saben**, los seres humanos o animales inteligentes son sometidos asiduamente al enfrentamiento entre dos tendencias que lo inhiben y desinhiben. Aquella convicción bipolar que entiende la educación como *influencia* explica que los

animales inteligentes son netamente *animales influenciables* lo cual corresponde a la manera de creer de los humanistas, así como la idea que es supremamente necesario descubrir la manera correcta, o podría decirse, la manera más aproximada posible de alcanzar la Calidad, una calidad que hay que buscar en la cantidad y que brinde el descanso del deber cumplido al influir adecuadamente al animal y su manada con la que logra la satisfacción propia de la prestación de servicios certificados. La etiqueta "*Educación de Calidad*" desde un soporte Humanista nos recuerda la épica batalla del hombre, que se certifica en la lucha entre las tendencias animales (salvajes) y las amansadoras (humanas).

Bajo estas premisas al preguntarnos sobre la educación -que persigue ser de calidad- se alude a algo más, a un *detrás de cámaras* de una vida que aparenta creer que el suceso de leer y escribir educa. Nos encontramos en un juego de definiciones, donde la que nos corresponde -como preocupados del bienestar humano- sería la de una definición del ser humano que se mira al espejo y enfrenta su realidad como ser de limitada biología, bipolar y ambivalente. Pero aún, este cuestionamiento sobre cómo es posible hacer que un animal pueda convertirse en humano y de cómo el humano pueda convertirse en maquina consiente "*real y verdadera*", será planteada como una pregunta por los medios en los cuales el animal que busca ser hombre basado en sus capacidades pueda encontrar orientación y formación (disciplina) hacia: Lo que pueden Ser (autorización para Ser) y llegan a Ser (juego de las obligaciones). Como vemos, se trata palabras más, palabras menos, de una sentencia que dicta que el mamífero denominado con la etiqueta "*hombre*" quiera o no (reconoce conciencia y resistencia) tiene que construirse a sí mismo. Fue Ortega quien nos presentó al hombre técnico, la técnica corresponde a la manera de Ser, aislando completamente su aspecto animal el hombre es un produc-

to "*anti-natural*", desesperado buscador de comodidad, ya que mientras el animal busca a través del trabajo satisfacerse, el hombre trabaja para adquirir poder adquisitivo que le permita tener la sensación de haber logrado llegar a ser Dios. La técnica es antropogénica indudablemente pero se ha convertido en un lujo al alcance de la mano, al alcance del niño que la misma técnica hoy está criando. Si hasta ahora no vemos el carácter técnico en la intención de generar caminos para la consecución de una educación de calidad solo hay que nombrar las palabras: programas, estándares, criterios, pautas, principios... con lo que es la técnica el criterio de demarcación que lo distingue de los animales esos mismos de los que -según la zoología- desciende. Parafraseando a Ortega (1965, p. 28) las necesidades humanas en sí mismas carecen de todo valor para el hombre que mira la vida objetivamente y solo toman sentido y se le atribuye un valor en la manera que afecte el bienestar de quien entiende que "*vivir*" no es otra cosa que "*vivir bien*". Todo intento de construir sistema hoy se entiende como una simbiosis del humanismo y del animalismo, donde los opuestos actúan paradójicamente y donde se sospecha que el humanismo no encontró en realidad la humanización del salvaje, sino la posibilidad de convertir en ganancia su animalidad, donde la necesidad de miseria beneficia.

Cuando la preocupación gira entorno a los planes presupuestales la pregunta salta sobre la mesa y cuestiona como es que debemos invertir el dinero de la domesticación o educación humana y de cómo administrar sus frutos. Repasemos las preguntas: ¿Cómo puede el hombre como ser de lujo aspirar ya no solo a la educación sino a una educación de calidad? En el entorno público ¿qué puede domesticar hoy al hombre sin recursos, si el humanismo hace el ridículo como escuela domesticadora humana? ¿Qué puede aún domesticar al hombre, si hasta el día de hoy sus esfuerzos de auto-moderación lo han llevado en gran medida a



la adicción y el acaparamiento de todo lo existente? ¿Qué puede amansar al hombre si a pesar de todos los experimentos educativos presenciados por él, sobresale la duda con respecto a quienes, con qué, cómo y qué podrían enseñar los que dicen que saben?

Todas estas son cuestiones que surgen de un entorno donde el humanismo tardomoderno como modelo escolar y educativo ha sido -como se ve- largamente superado, volviéndose insostenible la ilusión de que masivas estructuras políticas y económicas puedan ser ya organizadas siguiendo el modelo amigable de la sociedad literaria. Hoy la redes sociales despiden su último aliento donde el fin del humanismo literario no significa de ninguna manera el fin del mundo, solo termina la manera en como los viejos pensábamos y concebíamos todas esas esperanzas que cifraban nuestras expectativas de progreso en el desarrollo de la sensibilidad a través de la lectura como posibilidad comunicativa, empática y ética, que según el convencimiento longevo nos permitiría superar el etnocentrismo y tener amigos a distancia.

Hasta aquí nos atrevemos a dejar claro que con el cumplimiento globalizado de la alfabetización, la cultura escrita mostró un efecto selectivo, incluso que hoy propicia la creación de oportunidades de negocio en las diversas formas de especialización. La conocida máxima "*Leer y escribir no es para todo el mundo*" abre un hiato que distancia letrados de iletrados, cuya diferenciación alcanzaría la rigidez en la superficie. Se llegó a distinguir *legos* de *no-legos* con solo apreciar su apariencia. Los hombres son animalitos selectivos, donde sus roles son criar o ser criado, es un pensamiento que se adoptó desde que Platón reflexionara sobre la Educación y el Estado en su elitista escuela.

A diferencia de este humanismo militante que somete a violencia al mundo y al hombre, y precisamente en el momento de su supuesto

hundimiento, Heidegger concibe al ser humano como un ámbito de interpelación del Ser mismo. (Sloterdijk, 1999)

La característica más notable del actual estado del mundo contemporáneo es la preponderancia de la cultura tecnológica como productora de un nuevo estado de incorporación del lenguaje y la escritura, estado que ya no tiene mucho en común con el pensar longevo-tradicional de la religión o políticas modernas, componentes fuertemente oscuros de la episteme de la salud y el derecho actual. Resulta nostálgico rememorar la bucólica casa del Ser en términos de *Estar* y de acercar lo lejano. Leer, Hablar, Escribir y Escuchar en el tiempo de los códigos digitales y las transducciones genéticas se han transformado, superando el significado con el que era conocido; la "*Educación de calidad*" debe entenderse en el marco de que las nuevas formas de interacción por medio de las *tipografías tecnológicas* se enmarcan en un sentido que ya nada tiene que ver con la transmisión de un saber, y que ha dejado de evocar la simplicidad identitaria del *etnos*, estimulando el deseo de conciliación con lo externo, incluso, con lo extraño.

Luego que el hombre se abre al mundo recuperando el nomadismo, vuelve a su nicho reconociendo que a pesar de su larga lista de contactos en su red social, el tiempo y las circunstancias solo le alcanzan para unos cuantos. Esto no va ser inconveniente para que el hombre actual entendiera la importancia de ampliarse a través de los otros. La provincia del lenguaje se encoge -como lo referimos anteriormente al reflexionar sobre cómo escribir cualitativamente-, mientras que el dominio del texto unidireccional (cuantificable) no cesa de crecer. Heidegger, en su "Carta sobre el humanismo" llamó *apátrida* al rasgo ontológico sobresaliente del *modus essendi* del hombre contemporáneo, somos ciudadanos del mundo sin que eso quiera decir que el hombre no tenga elección de construir sus propios conceptos sobre mundo, hom-

bre, sociedad, calidad y educación, desde su experiencia en su contexto.

Si Colombia hoy cuenta con una educación que anhela la calidad es simplemente porque no se ha tenido en cuenta que el tiempo de obligar el aprendizaje terminó y que la responsabilidad ya no es del Estado sino de los propios sujetos. Es curioso que una de las conclusiones del macroyecto del que surgen estas reflexiones y que sorprendió a sus investigadores, correspondía a una negación del cuerpo docente a ser evaluado: *“En primera instancia lo que más nos llamó la atención es cómo el docente se niega a ser entrevistado sobre su práctica educativa y pedagógica, con mucho recelo concedieron las entrevistas, prácticamente por cuestiones de afinidad laboral en el sentido que se entrevistaron en varias ocasiones a compañeros de la misma institución educativa donde se labora”*. (Soto, 2012, p.125)

El profesor Julián De Zubiría (Semana, 2014, Diciembre) fundador y director del Instituto Alberto Merani, en un artículo publicado en Semana defiende la necesidad de evaluar a todos los maestros para mejorar la calidad de la educación, pero considera que tendrán que utilizarse pruebas más integrales (de mayor calidad) cuyos resultados retroalimenten los procesos de formación y la política pública educativa del país. Diversos estudios han llegado a la conclusión que existen serios problemas en la formación de los docentes en el país. El completo informe de la Fundación Compartir mostró algo especialmente grave: los títulos de los docentes no aporta a la calidad de la educación que brindan a sus estudiantes. Según el estudio, tener o no tener maestría o doctorado no hace mejor a un docente. Esta conclusión es especialmente importante ya que todo el antiguo escalafón docente está basado en ello y se premia y estimula a quienes culminen sus estudios de posgrado. Esto ha incrementado que los docentes inicien procesos de especialización pero que no garantizan una calidad de la educación ya que su preocupación corresponde a alcan-

zar la calidad de vida gracias al estímulo económico que reciben. Investigaciones para obtener títulos de maestría y doctorado, quienes son –por excelencia– los productores de conocimiento, abandonan el componente ontológico en donde el investigador es consumido por las asesorías preocupadas por la forma y el estilo de presentación, como también, por el tiempo y por la presión de recuperar la inversión. Desde este panorama una característica que sobresale en la falta de calidad de los procesos educativos corresponde al hecho que los actores implicados en el sistema educativo no hacen lo que les gusta. El facilismo nace en la escuela en consecuencia de la psico-rigidez epistémica que el currículo oculto traduce en la necesidad de hacerse el “vivo” para lograr una vida más fácil.

De-construcción:

Reflexión crítica de la pedagogía como medio de la educación de calidad

El vocablo calidad proviene del latín *qualitatem* de *qualitas* (qualitat), que significa *cualidad*, por su traducción del griego *poiótes* de *poios*, que significa *de qué clase*. Observamos que por sus raíces etimológicas, calidad significa cualidad, esa misma que hace alusión a “una clase determinada”. De entrada vemos la marcada tendencia del termino por definirse distinto y que se diferencia como *de mejor cualidad*.

Entendiendo que Wikipedia es una enciclopedia, y, como tal, una síntesis secundaria o terciaria de lo que ya se sabe sobre los diferentes temas y por ser accesible a todo el mundo, hemos querido utilizarla de apoyo para un par de definiciones. La enciclopedia libre Wikipedia (s.f.) define el término *calidad* de la siguiente manera:

De forma básica, se refiere al conjunto de propiedades inherentes a un objeto que le confieren capa-



alidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas. Por otro lado, la calidad de un producto o servicio es la percepción que el cliente tiene del mismo, es una fijación mental del consumidor que asume conformidad con dicho producto o servicio y la capacidad del mismo para satisfacer sus necesidades.

Por otro lado, define la palabra *cualidad* como: “Un carácter natural o adquirido que distingue del resto de los de su especie a personas, seres vivos u objetos.” Wikipedia (s.f.), haciendo la aclaración que:

En el caso de seres vivos, especialmente humanos, el concepto de cualidad no ha de ser confundido con cualificación o de excelencia cuyas características a las que se alude son previstas como procesos positivos. En este caso, el antónimo de cualidad es defecto. Esta es la acepción del término cualidad más empleada en el lenguaje coloquial. En la cual se desarrolla una capacidad pronta”. Wikipedia (s.f.)

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones, y si las enfocamos hacia la educación, vemos como desde la Constitución Política Nacional se dispuso que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes y valores de la cultura” (Art. 67).

Se plantea la educación como un servicio el cual desde los distintos programas que componen el proyecto de convertir en el 2025 a Colombia en el país más educado de América Latina tienen una estrecha relación con las lógicas epistémicas de la medición. Como ejemplo se puede citar la estrategia denominada el *Día E: día de la excelencia*, en el cual, cada institución educativa planearía las acciones que se tomarán en cuenta para el mejoramiento de la educación. Con esta estrategia se pretende determinar el Índice Sintético de

la Calidad Educativa ISCE: “Este índice es una herramienta para las Instituciones Educativas que tiene como fin **medir** el progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar”, explicó la ministra de Educación, Gina Parody, quien agregó que “la única manera de conseguir la ambiciosa meta de ser el país más educado de América Latina en el 2025 es que el gran avance de la educación sea el resultado de la **sumatoria** de los mejoramientos de cada uno de los colegios del país”. Con esto hemos querido resaltar con negrilla la presencia constante de un lenguaje de un enfoque epistémico basado en la *medición, operacionalización y control*, donde es fácil percibir al educador como un prestador de servicios y al educando como un consumidor de ese servicio.

Al querer combatir el defecto, entendido este como antónimo de cualidad, se observa la urgencia de hacer transparente la vida de las personas al insertarlos sin resistencia alguna en el sistema de educación que busca la utilidad y la ganancia a través de procesos de mayor calidad. “Las acciones se tornan transparentes cuando se hacen operacionales, cuando se someten a los procesos de cálculo, dirección y control”. (Han, 2013)

Por otro lado, cuando pensamos en *calidad* no es difícil asociarlo con el término *integral*, debido a que nuestra historia al percibirse unilateral le es posible concebir en la integralidad una posibilidad de mejora. Cuando la educación busca integrarse, es decir, cuando permite ser una categoría donde no solo la pedagogía tiene voz sino todo un conjunto de saberes como por ejemplo: la psicología, la sociología, la medicina, la historia, la filosofía, etc., las cuales han ido aprendiendo a trabajar juntas – transversalidad; de tal manera que del juego múltiple de disciplinas se encuentre sentido en que educar es una práctica que va mucho más allá de conceder conocimientos, comprendiendo los contornos humanos que van desde el saber histórico del espacio que habita, hasta la propia conciencia de sí: lo que,

en cuanto seres humanos nos lleva a creer que somos alguien.

Esta concepción de la pedagogía que es capaz de trabajar en equipo, rememoran los ideales educativos greco-latinos, donde el influjo griego buscaba sentar una base donde los ciudadanos pudiesen *dar forma*, a su temperamento de modo que a través de la conocida *paideia* pudiese ejercer sus deberes cívicos y humanos, por lo que el educando no sólo debía tener un aprendizaje formal del conocimiento sino también uno corporal (educación física, deporte formativo), artístico (manualidades) y espiritual (filosofía). Con el influjo latino del Trivium⁵ y el Quadrivium⁶ recomienzan los modelos educativos del humanismo escolástico, con disciplinas que hasta la fecha siguen siendo cultivadas. Es justo en este periodo del *humanitas* escolástica en el que surge la figura de la Universidad, como continuación de los colegios palatinos. Surgimiento nada marginal si tomamos en cuenta que esta nueva institución era un preámbulo de la secularización de la educación, que seguía siendo dominada por el poder eclesial encargado de la doma.

En el siglo XVI la visión neoclásica renacentista inicia con su versión de

humanismo, una reapropiación de la *humanitas* y la *paideia* para acuñar un nuevo concepto de hombre. Novedad que debía lograrse no sólo mediante reformulaciones teóricas sino con nuevas formas para educar y lograr: *la humanización de lo bárbaro*. El descubrimiento y conquista de América fue la oportunidad perfecta para ensayar las teorías humanistas, sobre todo por religiosos y educadores. Luego de la pragmática sanción de 1769, que expulsa a los jesuitas de su pretensión terrateniente, el estado se apoyaba según Joaquín García Borrero (1983) en su libro *El Huila y sus aspectos en "dos grandes sustentáculos: el maestro y el sacerdote"*. Sobre el maestro recaía la responsabilidad de la formación de los ciudadanos de la sociedad, haciendo del conglomerado vulgar la masa plástica de los que serán los próximos trabajadores que darán vida y sustento al espíritu de la nueva tradición cultural. El maestro es el encargado de crear y moldear ciudadanos en las tres únicas formas en que lo requería la razón nacional de ese tiempo: como productores, como consumidores y como soldados. Es oportuno resaltar que sobre la naturaleza de los naturales no estaba sujeto a discusión si estos debían o no ser educados, sólo estaba en juego el cómo se les educará: como humanos retrasados con alma (buen salvaje) o se les educará como bestias, es decir como seres sin alma como un perro o una rata.

Sea como sea que se les eduque, la misma educación deja entrever una mera domesticación del indio, para formatearlo con un nuevo sistema operativo: la cosmovisión europea (religión, lengua, ciencia, etc.), proceso que lo convertirá en una bestia de trabajo y carga. El fin era claro: insertar a los descubiertos y conquistados naturales en el sistema económico colonial de la Encomienda, una literal esclavitud legitimada y promovida por la Corona española. Por estos antecedentes podemos decir que la educación de la liberada y naciente nación colombiana, entendida como optimización de la convivencia so-

5 Trivium significa en latín "tres vías o caminos"; agrupaba las disciplinas relacionadas con la elocuencia, según la máxima Gram. loquitur, Dia. vera docet, Rhet. verba colorat ("la gramática ayuda a hablar, la dialéctica ayuda a buscar la verdad, la retórica colorea las palabras). Así comprendían la gramática (lingua -"la lengua"-), dialéctica (ratio -"la razón"-) y retórica (tropus "las figuras")

6 Quadrivium significa "cuatro caminos"; agrupaba las disciplinas relacionadas con las matemáticas, según la máxima Ar. numerat, Geo. ponderat, As. colit astra, Mus. canit. ("la aritmética numera, la geometría pondera, la astronomía cultiva los astros, la música canta"); Arquitas (428 a. C. - 347 a. C.) sostuvo que la matemática estaba constituida por tales disciplinas también. Se estudiaba así la aritmética (numerus -"los números"-), geometría (angulus -"los ángulos"-), astronomía (astra -"los astros"-) y música (tonus "los cantos").



cial, como posesión de virtuosos valores éticos, como salud mental-corporal, como sensibilización del espíritu, etc., o sea, como un conducir sabiamente a quien se educa -fenómeno que hoy día se conoce como orientación o asesoría-, fue el resultado histórico de la imposición del modelo pedagógico ibérico, fue (y sigue siendo) un saldo histórico de los humanismos aplicados a nuestro territorio.

El siglo XX parte de esta situación, y la panorámica filosófica que en él encontramos no es apta de sistematizar, al menos por el momento. Con el triunfo de los liberales colombianos un modelo educativo de corte positivista es impuesto en nuestro país, modelo que sirvió eficazmente como una arma política para “transformar” al pueblo, ideologizarlo políticamente en consonancia con el acérrimo ateísmo del espíritu positivista francés que perseguía la asunción de la razón y la ciencia como únicas guías de la humanidad sin apelar a oscurantismos metafísicos o teológicos. Todo esto nos lleva a pensar que los humanismos aportan más a la doma que a una campaña de solidaridad a través de la alfabetización.

Se da inicio a la época del utilitarismo y positivismo donde se generó un proceso intelectual y social que buscaba autonomía y la independencia política, desde esta proyección llegaron los planteamientos del positivismo francés por medio de Bolívar y Nariño principalmente. En esta misma época llegaron las ideas utilitaristas de Bentham y Spencer. Con estas corrientes filosóficas en Colombia se pretendía alcanzar los niveles de desarrollo económico y de estabilidad política de los países europeos; y por ultimo inicia el periodo contemporáneo y actual donde llegan a Colombia corrientes como el existencialismo.

En la presentación de como surgió el *hombre-sapiens* a partir del *animal-sapiens* intervienen dos importantes relatos: el acontecimiento homínido y la inmersión de lenguajes con los que se cuenta la

historia. Por todo ello, la ilustración es un suceso en el límite entre la historia natural y la historia de la cultura, el llegar al mundo adquiere los rasgos de un querer alcanzar el lenguaje. Al ser histórica la formación que ilumina al ser en el hombre, ésta se convierte en una competencia y un territorio de decisión y selección. La tesis del hombre como criador del hombre revienta la expectativas del razonar humanista, en la medida en que el límite del pensar y actuar con el que se protege, estará fuertemente marcado por la cuestión de la domesticación (nivel de civilización) y la educación (nivel profesional).

Teniendo conciencia de este desvío sin sujeto esta domesticación antropotecnificadora se vuelve un problema de administración ¿cómo es posible decidir quién debe tomar las decisiones sobre qué tipo de personas son las aptas para ingresar a la comunidad humana? ¿Los más útiles? ¿Quién es útil y quién no? En primer momento, se ve necesario la elaboración de un Código de las antropotécnicas. Esto cambiaría el significado del humanismo clásico, agregándole, además de la añeja idea de amistad del hombre con el hombre, el hecho de que el ser humano representa lo más alto para el ser humano:

Si el desarrollo a largo plazo llevará también a una reforma de las propiedades de la especie, si una antro-po-tecnología venidera ha de avanzar hasta un planeamiento explícito de los caracteres, o si llegará la humanidad como especie a una inversión del fatalismo del nacimiento que lleve al alumbramiento opcional y la selección prenatal, son todas éstas preguntas que, como siempre vaga e inseguramente, el horizonte de la evolución comienza a alumbrar ante nosotros.” (Sloterdijk, 1999)

Estos agobiantes problemas humanos son abordados desde Platón de donde se parte a intentar colocar la política o arte pastoril del Estado ideal, bajo reglas

transparentes y racionales que sólo un gobernante instruido puede elaborar. En esta perspectiva y en todas las que vean a la comunidad humana como un criadero, la conducta humana deberá aparecer en adelante como un problema zoo-político. De tal manera, que las reflexiones sobre política son en realidad una reflexión fundamental sobre las reglas que determinarán el entendimiento de lo que es una educación de calidad en un lugar de cría.

Lo primero que debería resolverse al preguntar por la educación de calidad es si la universidad como precursora del saber actual puede todavía y si está dispuesta a comprender este vocabulario de raíz cualitativa. Me temo que para la producción actual de conocimientos, y en especial, para la formación de personas responsables socialmente, las condiciones no son lo suficientemente idóneas a este tipo de filosofía de la educación. Porque si bien, según las declaraciones de la Conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe, reconocen que en la región *“se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación que construya la identidad continental”*, y así reivindiquen *“el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad”*; creemos que, a pesar de todo ello, la tendencia de mayor influencia que se exponen en las propuestas que buscan definir y aplicar modelos, sistemas, programas están dirigidas a acciones que provienen de una visión comercial, donde modelos teóricos como los de Phillip Crosby que claramente define calidad como *“cumplimiento de requisitos”*, Joseph Juran que la define como *“Calidad es adecuación al uso del*

cliente”. Armand V. Feigenbaum la concibe como *“Satisfacción de las expectativas del cliente”*. Y William Edwards Deming la percibe como *“satisfacción del cliente”*.

Desde estas perspectivas podemos asociar el concepto educación de calidad con los elementos que categorizan los modelos del discurso teórico, por lo que es fácil concluir que en Colombia ni la educación pública ni privada satisface las necesidades de los clientes. Si bien es cierto que los estudiantes son el centro del proceso educativo, es justo decir que no es posible proveer educación de calidad sin satisfacer las necesidades de todos los involucrados en una sociedad que simula las necesidad y que bajo el parangón moderno de la cultura tiene por objetivo último según la profética visión de Nietzsche (2000, p. 10): *“la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible”*, y con respecto a la escuela refiere: *“el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente ése: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser “corriente”, desarrollar a todos los individuos de tal modo, que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia”*. (Nietzsche, 2000, p. 11)

Dichos enfoques provienen de un mismo contexto que es el emprendedor. La pregunta por la calidad en las empresas comenzó por una preocupación acerca de cómo producir mejor en términos de menos costos, y poco a poco fue enfocándose más al consumidor o cliente, como aquel que dicta las características de la calidad para un determinado producto. Así que de centrarse en el producto, la principal reflexión sobre la calidad educativa pasó hacer del cliente que busca la satisfacción del servicio.

En síntesis, podemos plantear que el término *“calidad”* es pluri-interpretativo y pluri-significante que desde la postura de Harvey y Green (1993) la calidad pueden



concretarse en dos aspectos esenciales: 1. Calidad significa diferentes cosas para diferentes personas y 2. La calidad se relaciona a los “procesos” o a las “salidas” (resultados o productos finales). Para estos autores, las grandes diferencias en las conceptualizaciones de la calidad pueden ser agrupadas en cinco categorías interrelacionadas: la calidad puede ser vista como excepción, como perfección, como adecuación al propósito, como valor costo-beneficio y como transformadora. Por lo que para determinar los criterios para valorar la calidad en la educación, requeriría un entendimiento de diferentes conceptos de calidad.

Traducir este enfoque empresarial a la educación puede representar serios problemas debido a que puede caerse en una visión parcial que no vea más allá de una la aplicación de herramientas de control estadístico, de ingeniería de procesos o análisis de datos psicológicos (Jorquera, 2003), o una simple relación cliente-proveedor, o alumno-profesor o alumno-escuela, sin que se consideren aspectos contextuales e ideológicos más profundos. Además que una de las fallas de la calidad educativa giran en torno a los instrumentos de medición, razón por la cual se impulsa la campaña del *Día E* como alternativa de solución a estas falencias.

Entendemos que la calidad de los procesos de producción empresarial no es equivalente a la calidad de la educación, debido a que la educación posee la cualidad de definirse y redefinirse con la que se comprende que lo educativo tiene más relación con la epistemología, la pluriversidad (coexistencia de muchos pareceres) y la mutualidad. No obstante, la educación desde estas perspectivas se puede ayudar a esclarecer los medios por los cuales se quiere lograr los fines que satisfagan a los usuarios, respetando el carácter teleológico de la educación como episteme. De esta forma, -al menos hipotéticamente- estas premisas de la calidad pueden servir de orientación para mejorar

la educación donde el usuario pueda elegir a su conveniencia su mejor opción.

La promesa de éxito de la calidad en la educación en nuestro país reporta especiales dificultades propias de nuestro contexto como: el atraso educativo, la espantosa desigualdad económica, la dependencia a tecnologías y modelos extranjeros, la burocratización, recortes de presupuesto y la marginalidad intelectual producto de la unilateralidad epistémica.

Es aquí donde se puede invitar al lector a profundizar en su comprensión como ciudadano, donde la finalidad de su entorno democrático no sea solo adaptarse a lo social por medio de la educación y sus programas de calidad, por lo que la democracia la entendemos como la posibilidad del ciudadano de elegir lo mejor para él. En efecto, uno de los principales logros de un ciudadano es el de contribuir por medio de la acción educativa a proveer una construcción convivencial, reflexiva, crítica y creadora, que transforme en sí mismo su propia definición de los significados y sentidos que requiere una vida práctica cualitativa, es decir, de calidad. A pesar, que nuestra realidad ratifique la presencia de un hombre “demócrata” pero no practicante porque consideran que “la democracia es la forma de sociedad que les permite no pensar en el Estado ni en el arte de la co-pertenencia mutua” (Sloterdijk, 1994).

Con esto nos referimos a una política entendida, por una parte, y siguiendo el ya clásico mensaje de Hannah Arendt (1958), como actividad participativa y racional de la ciudadanía en la vida pública; y por la otra, como una acción ocupada en reivindicar y garantizar mejores condiciones para esa auténtica ciudadanía democrática. Todo esto bajo la comprensión que los ciudadanos si no tienen una vida fácil, difícilmente pueden llegar a aprender algo racional, ya que la presión de vivir a como dé lugar, lo impulsan al facilismo con el que al mejor estilo del consumo textil, adquieren títulos académicos para colgaron

en el perchero sin que estos ocasionen en sus propietarios ninguna transformación subjetiva. Es así, que ante el dominio de la visión técnica norteamericana y la tendencia empresarial de la educación podemos citar al Andy Warhol (2014, p. 229) cuando en su libro *The philosophy of Andy Warhol. From A to B and back again*, en una frase resume el siglo XX: “*Shopping is much more american than thinking*” (*comprar es mucho más americano que pensar*).

Sobre el consumo de educación

Cuando pensamos la educación como consumo, no lo hacemos de forma desconsiderada sino de forma donde se acepta la realidad que hoy por hoy los centros de conocimiento y sus políticas los definen: *Empresas que venden saber que da poder*. Al parecer, el modelo económico ha influenciado la psicología de las instituciones educativas, en especial las universidades, que colocan al mismo nivel los principios y valores como si fueran meras corporaciones. En donde la administración de la educación que pretende calidad, actúa en favor de sus intereses políticos y económicos y no en favor de cultivar el intelecto de los usuarios. Este modelo ha sido adoptado por las universidades a partir del modelo empresarial con el que al mejor estilo de una empresa automotriz los estudiantes son autómatas, que hacen carrera mecánicamente en capitalizar sus estudios.

Todos somos testigos de la creciente oferta educativa que ha venido instaurándose en las ciudades del país, este fenómeno nos advierte la posibilidad que entorno a este interés de formar, rondan grandes sumas de dinero. Las personas no empiezan un proyecto tan arduo, que requiere compromiso y dedicación así no más, como hemos dicho anteriormente el fin de la educación moderna es la ganancia. El problema que se observa en la tentativa de que la educación adquiera

la denominación de negocio es el de que a través del currículo oculto docente se inspira a la facilidad y el resentimiento, mientras se transmite el contenido de unas cartillas. El docente colombiano se forma en la universidad generalmente, donde dedica 3 a 5 años a aprender un oficio, una verdadera carrera porque el estudiante moderno en el mayor de los casos no aprendió a utilizar la lectura y escritura para su beneficio, y muchos menos, aprendió a hablar y actuar.

El estudiante por lo regular cumple los logros exigidos, obtiene un título y queda espantado al darse cuenta que no sabe qué hacer con lo que sabe. Cuando la población esta educada para esperar ser atendida, difícilmente surge en sí mismos la iniciativa, la crítica, la reflexión, es decir, que ante esta carencia, el estudiante está destinado a repetir un modelo. El hecho que los maestros no gusten de su trabajo, proyectan en la masa plástica una sensación que cuestiona el esfuerzo voluntario. Al hablar de todo esto, intentamos ir encontrando posibles sentidos de cómo ya no se habla de vocación sino de un oficio que presta un servicio.

En las universidades se ofrecen diferentes cursos de especialización, que ante las difusas exigencias de calidad y la incomprensión comunicativa, el estudiante se abandona en los brazos del asesor o tutor, sin cuestionar, ni preguntar. El asume que tiene la obligación de hacer lo que le dicen, no porque sea carente de facultades cognitivas sino porque el tiempo apremia y no hay plata. Con todo esto, surge el apremio de estudiar algo, le urge solucionar la angustia de no quedarse haciendo nada. Y es precisamente el no quedarse haciendo nada lo que lo motiva a comprar el pin y presentarse al concurso de docente.

Son realmente pocos los que logran realizarse como profesionales, el resto están destinados a producir porque aprendieron que en Colombia se estudia es para haber si se puede hacer la vida más



fácil. Es de esta manera que el ejercicio de la educación en su versión actual nos permite decir con humor culto, que si en un momento fundar una religión era negocio, ahora el negocio es fundar un colegio o una universidad. Cuando los docentes se convierten en hombres de negocios, que reclaman a gritos que les suban el sueldo y que a su vez no quieren ser evaluados, los estudiantes se convierten en netos consumidores. La conocida regla administrativa que dicta: *“el cliente siempre tiene la razón”* reencarna en el mundo educativo en docentes que *“fracasan si el estudiante reprueba”* perdiendo la memoria histórica, entendiendo que -regresando a Platón-, aprender es esencialmente recordar para ser capaz de prometerse a sí mismo un progreso.

El modelo económico dominante está ligado a una política tecnocrática, y por lo tanto las ciencias humanas están quedando relegadas debido al cambio de paradigma que explicamos anteriormente con el fracaso del humanismo. Se distribuyen fondos y becas en las universidades para la ciencia, la medicina y la ingeniería, y las humanidades y las artes surgen por el interés privado de quienes disfrutan de ellas. No sería raro que las facultades de humanidades pierdan totalmente el sentido en el futuro.

De esta forma, que sea un negocio la educación o que no lo sea, en este momento no tiene la menor importancia, porque es comprensible que la universidad pueda ofrecer soluciones a la comunidad y que estas sean gratificadas. La idea dominante de que por el hecho de ser negocio sea una acción egoísta solo muestra la presencia del precepto crítico de la ilustración en el que la auto-experiencia de Yoes civilizados encuentra su madurez. Después de ella, lógicamente, no se puede dar ninguna otra crítica descubridora, sino a lo sumo “praxis”, vida consciente. ¿Cómo llega el Yo a elegir? ¿Qué le da forma a su “personalidad”? ¿Qué es lo que crea el contenido de su auto-experiencia? La respuesta dice así: el Yo es la consecuencia

de programaciones, rutinas de ejercicios de orden psicológico, físico, espiritual, ético, moral y político. Hasta aquí hemos podido constatar con total certeza que *“En el principio fue la educación”* (Alice Miller).

Discusión final

Es natural que el lector ansioso de soluciones concretas pueda sentir a lo largo de nuestra reflexión un poco de antipatía. Empezando por el lenguaje utilizado y sobre todo porque no desea llegar a conclusiones apresuradas cuando se trata de un tema tan extenso e importante como lo es la educación de calidad. Aprendimos que la calidad como concepto merece múltiples enfoques y que de todos los posibles la educación de nuestro país acoge con facilidad el modelo empresarial. Que la educación sea un negocio, que sea de calidad, son cualidades que hacen parte de un problemática que aún se ven con los ojos del pasado. Nuestra mirada retrospectiva interpreta la educación como una técnica de domesticación donde los hombres son amansados a la vez que ellos intentan hacer lo mismo con sus descendientes. La educación moderna que aún vivimos tardíamente es eugenésica y a la vez inspiradora del progresismo.

Al girar nuestras vidas en el remolino de la economía neoliberal, las emociones se convierten en recursos para aumentar la productividad y la capacidad de rendimiento. Lo racional encuentra su límite en la medida en que esta representa una sociedad de la culpabilidad, es decir, que necesita ser disciplinada. La racionalidad se entiende hoy como obligación, como dificultad. En su reemplazo entra lo emocional, que corre paralela al sentimiento de libertad, al libre despliegue de la personalidad. Ser libre significa incluso dejar paso libre a las emociones. El capitalismo de la emoción se nutre de la libertad. Se celebra la emoción como una expresión de la subjetividad libre. La técnica de poder neoliberal se vislumbra como la explotación de esta subjetividad libre.

A la luz de lo anterior, y apoyándonos en las conclusiones del macroproyecto los docentes padecen muchos temores, posiblemente a sentirse cuestionados, indagados, analizados, en su ejercicio cotidiano. Carecen de identificación con los distintos programas que el Ministerio de Educación propone y termina imponiéndose la cultura del *pero*. La cultura de la escritura va perdiendo el sentido, donde una de las razones importantes es que lograr la calidad educativa se convierte en un cúmulo de buenas intenciones que la era de los formatos limita y condiciona. Los modelos flexibles y la gratuidad son vistos como utopías administrativas, que están condicionadas a la voluntad política, es el caso de delegarle a las entidades territoriales la adjudicación de recursos como los textos o guías; también denota una gran divergencia entre el discurso y la práctica. “La calidad educativa en estos momentos está supeditado al relleno de requisitos en formatos, queda claro que la escuela está viviendo una “era de papel”, en la cual las instituciones educativas se han convertido en cumplidoras de tareas, que instrumentalizan los procesos y en donde algunos de estos instrumentos carecen de sentido” (Soto, 2012, p. 124).

De esta manera culminamos este conjunto de reflexiones con la que se comprende que la concepción de una educación de calidad que busque capital implanta emociones para avivar la compra y venta a través de la creación de necesidades. El diseño emocional modela las emociones, programa modelos emocionales para maximizar el consumo. Hoy vivimos la angustia del ahorro y crédito para la educación, y es esta angustia la que dinamiza y hace comprensible la necesidad de consumir alguna cosa que me facilite el ascenso y unos pesitos de más. Ya no consumimos cosas, consumimos servicios, consumimos emociones. Las cosas no se pueden consumir eternamente, las emociones que es un bien intangible, en cambio, sí. Por último y no menos importante, la coyuntura que

habita en este aspecto emocional, devela un condicionamiento hacia una nueva forma de producción intangible, en el que la acción comunicativa gana cada vez más importancia. Ahora no solo se necesita ser competente cognitivamente sino también emocionalmente. De esta forma es posible utilizar toda la integridad de las personas en los procesos de producción. Ahora vemos que se explota lo social, la comunicación, incluso, la psicología misma. Se emplean emociones como materias primas para optimizar la comunicación. La psico-política de nuestro sistema de vida se apodera de la emoción para influir (educar) los comportamientos. Por medio de la emoción el sistema llega hasta el fondo del sujeto y es de esta forma como las emociones representan un medio de calidad para el control psico-político de los individuos. (Illouz, 2007)

Cuando los niños ingresan al sistema de educación se transforman en un objeto psico- político; es una especie de “salvaje con alma” capaz de poner patas arriba la propia casa. Si tuviéramos que exponer algún ideal de sociedad educativa, este sería el de procurar que los niños inocentes no se conviertan en el futuro, mediante una educación que nazca de ellos mismos, en los mismos artificiales y comunicativamente impedidos que el sistema actual ha criado. Los niños son lo que el nuevo domador de hombres piensa querer llegar a ser. La Ilustración no fue la primera en politizar la pedagogía: más bien descubrió que son los niños la garantía de relaciones psico-políticas existentes.

Ahora bien, el exceso de información y de auto-rendimiento visible hoy día en el mundo de los jóvenes, ha propiciado alto niveles de estrés y conmoción que abre una brecha entre la lucidez y la creatividad. Como se dijo, este progreso tecnológico, que parece pretender persuadirnos de que en todo y para todo hay que hacer uso de los dispositivos tecnológicos -para comer, vestirse, enseñar, relacionarse....-, en ocasiones no cons-



tituye más que la ocasión perfecta para huir de nosotros mismos y de los demás. Es el horror al vacío, el temor a reconocer nuestra condición de seres arrojados, necesitados, lo que nos impulsa a aferrarnos a las promesas de felicidad y seguridad que irradian de la sociedad del bienestar. Vivimos -como dice Ortega- alterados. Más bien, es nuestra manera de estar en el mundo lo que propicia la alteración y vuelve prescindible el recogimiento. Cierta actitud sosegante debe ser el presupuesto para la reflexión y la contemplación:

Solo la profunda atención impide la versatilidad de los ojos y origina el recogimiento que es capaz de cruzar las manos errantes de la naturaleza. Sin este recogimiento contemplativo, la mirada vaga inquieta y no lleva nada a expresión.” (Han, 2013, p. 38)

Ante la inevitable pregunta de si la educación de calidad puede reconducir a nuestros niños y adolescentes librándolos de ese peso que heredan de sus padres y adultos mayores al querer saberlo todo y que propicia una vida diaria sobreactivada de información. La pregunta no es cualquier cosa, pues debemos ser conscientes que nosotros -profesores y educadores-, querámoslo o no, estamos también inmersos en una sociedad que busca rendir y que terminará agotada y, por ello, seguramente contagiados del virus de los excesos y de la hiper-atención emotiva. Aún se confía en la libertad como alternativa que sirva para (re)crear nuevos contextos dadores de experiencias y cercanía con los otros. Desafortunadamente para estos optimistas el futuro que se vislumbra anuncia el triunfo del *homo videns* sobre el *homo sapiens*.

En tal perspectiva Sartori (2012), en la tercera parte titulada: ¿Y la democracia? de su libro *Homo videns: la sociedad teledirigida*, analiza los límites y la validez de este tipo de sociedad destacando el irrisorio conocimiento y significación que ofrece la comunicación televisiva, critica la reducción de las noticias y las reemplazan

con sentimientos y emociones, en un contexto donde “*en suma, lo visible nos aprisiona en lo visible*”, etc. Todo con ejemplos que toma del manejo actual de los medios acerca de la “*realidad*”, reforzando lo ya sobradamente demostrado acerca de la desinformación, distorsión de la realidad, creación de personalidades con lenguajes ambiguos, emotivización de la política, homogeneización de modelos de educación, vida y gustos, fragmentación del mundo y de la realidad, etc. De modo que la visión de conjunto es ésta: mientras la realidad se complica y las complejidades aumentan vertiginosamente, las mentes se simplifican y nosotros estamos cuidando a un video-niño que no crece, un adulto que se configura para toda la vida como un niño recurrente (p. 128) [...] Lo que nos espera es una soledad electrónica: el televisor que reduce al mínimo las interacciones domésticas, y luego Internet que las trasfiere y transforma en interacciones entre personas lejanas, por medio de la máquina (p. 129).

Se entiende que la educación es importante. Pero también es fácil comprender por qué un crecimiento general del nivel de instrucción no comporta por sí mismo un incremento específico de ciudadanos informados sobre cuestiones públicas; lo cual equivale a decir que la educación en general no produce necesariamente efecto de arrastre alguno sobre la educación política. Por el contrario, cada vez más, la educación se especializa y nos limita a competencias específicas. Aunque, en hipótesis, tuviéramos una población formada por doctores, no está claro que por ello haya un incremento que eleve la población que se interese y especialice en política. Pero ¿Por qué hablar de política? Porque es a través de ella que es posible sincronizar nuestros contextos con las expectativas que hoy se tienen sobre la calidad de la educación. Y, si no fuera así, el problema quedaría tal y como está. Sobre las políticas educativas se siguen diciendo las mismas trivialidades o necedades que cualquiera puede llegar a decir cuando no

se tiene conciencia que es el individuo el que sabe lo que necesita y que a través de sus alternativas de elección buscara suplir su necesidad de saber, haciendo uso de su derecho como forjador de su propio destino.

La sociedad en la que todo tiene precio corresponde a una sociedad positivada que busca ser capaz de rendir a través de la eliminación del defecto. El individuo de esta sociedad es libre puesto que no hay nada ajeno a él que lo someta y obligue al trabajo o al mismo estudio y lo explote. Este individuo es su propio dueño, es un emprendedor.

Pero la desaparición de la instancia dominadora no conduce a una libertad real, pues el sujeto que rinde busca explotarse a sí mismo. El explotador es, a la vez, el explotado. El criminal y la víctima coinciden. La propia explotación es más eficaz que la explotación por un extraño por lo que contiene la sensación de libertad y autonomía: El sujeto que rinde se somete a una obligación libre, generada por él mismo. Esta dialéctica de la libertad se encuentra también en la base de la sociedad del control. La propia formación es más eficaz que la formación por un extraño (docencia tradicional) por lo que el individuo se siente autónomo y

libre, poseedor de su vida y autor de su modelación. La escuela y la universidad para pesar de muchos, desaparecerá como hasta ahora la hemos concebido.

Aún se insiste es subvalorar este ímpetu del auto-didactismo, justificando que el acompañamiento docente proporciona una mirada menos superficial que la que se lograría accediendo por sí mismo a la información. Temo que debemos recordar que el docente al fin de cuentas lo que hace hoy día es simplemente ser un trasmisor de informaciones donde su aporte son sus propios prejuicios y temores. El individuo sabe esto y es por eso que cada vez más gente participa de un compartir de saber dónde se enseña desde como eliminar un virus hasta como desarrollar formas elaboradas de producir energía limpia.

De este modo, culminamos este artículo invitando al lector a asumir pertenencia de sí y de su contexto de modo que podamos apaciguar los efectos deformadores de una sociedad que por su afán de rendir y lograr la calidad puede llegar a doparse de tal modo que termine agotada y se extinga. La calidad educativa como intelección final es el cultivo del talento que permita vivir con cualquiera bajo el mismo techo.



Bibliografía

Fuentes

Arendt, Hanna. (1958): *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press. Edición en español: *La condición humana*. Barcelona: Seix-Barral.

Calidad. (2015, 18 de mayo). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 13:02, junio 3, 2015 desde <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Calidad&oldid=82527692>.

Constitución Política de 1991.

Cualidad. (2015, 6 de febrero). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 22:21, junio 4, 2015 desde <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Cualidad&oldid=79862950>.

De Zubiria, Julian. (2014). *La evaluación de los docentes en Colombia*. En: <http://www.semana.com/educacion/articulo/la-evaluacion-de-los-docentes-en-colombia/411775-3>. (Recuperado en Junio 02 de 2015).

García Borrero, Joaquín. (1983). *El Huila y sus aspectos*. Tomado de la edición hecha por Cromos. Original 1935.

Han, Byung Chul. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Editorial Herder.

Harvey, L. y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*. 18,1, U.S.A.

Hoyer, Robert y Hoyer, Brooke. (2001). What is quality. *Quality Progress*, 34(7).

Illouz, Eva. (2007). *Intimidaciones congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.

Nietzsche, Friedrich. (1887) *La genealogía de la moral*. Tratado Segundo. "Culpa", "Mala conciencia" y "Similares". Buenos Aires: Ed. Libertador.

Nietzsche, Friedrich. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Tusquets.

Ortega y Gasset, José. (1965). *Meditaciones sobre la técnica*. Madrid: Espasa – Calpe.

Sartori, Giovanni. (2012). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Barcelona: Taurus.

Sloterdijk, Peter. (1994). *En el mismo barco*. Madrid: Siruela.

Sloterdijk, Peter. (1999). *Reglas para el Parque Humano: una respuesta a la "Carta sobre el Humanismo"*. Siruela, Madrid.

Soto Builes, Norelly Margarita. (2012) *Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de Vulnerabilidad Institucional, Cultural, Ambiental y/o de Entorno de las Instituciones Educativas de algunos Municipios de los Departamentos de Huila, Valle Del Cauca y Risaralda*. Universidad de Manizales.

Wolcott, Harry. (2001). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Traducción de Eva Zimmerman. Universidad de Antioquia. Medellín.

Referencias

Ainscow, Mel. (2008). *Perspectivas de la inclusión*. Revista trimestral de educación comparada. N° 145 p. 17-45. Editora Clementina Acedo. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178084s.pdf> (Recuperado el 25 de Noviembre de 2012)

Ainscow, Mel. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del congreso sobre Efectividad y mejora escolar*. Barcelona. Universidad de Manchester. Disponible en: www.ite.educacion.es/formacion/.../mejora_escuela_inclusiva.pdf (Recuperado el 3 de Diciembre de 2011)

Barbero, Martín (1998). *Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad*. En: *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.

Bedoya, M. *Pedagogía ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de pensar*. 3ª ed. Bogotá: Ecoe ediciones, 2008, p. 82.

Bernal Bensair, Silva (2012). *Docentes excelentes*, con pnl. Imprimimos de Neiva: Ed. Colombia.

Blanco, Rosa y Messina, Cristina (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello. p.

Bojalil, Luis Felipe (1995). "Reflexiones sobre la innovación educativa". México en *Revista Reencuentro*, núm. 13, p.6.

Canfux, Verónica y otros (1996). *Tendencias pedagógicas Contemporáneas*. Habana: Universidad de la Habana.

- Cano García, Elena (1998). Evaluación de la Calidad Educativa. Editorial la Muralla, Madrid, p. 49-71. Col. Aula Abierta. LB2822.75 C355.
- Cedeño, Fulvia. (2007). Educación para todos. Periódico Al tablero. N° 43. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html (Recuperado el 3 de Diciembre de 2011)
- De Souza Minayo, M. C (1997). El desafío del conocimiento. Buenos Aires. Lugar Editorial S.A.
- Declaración mundial sobre educación para todos. 5-9 de Marzo de 1990. Jomtien, Tailandia. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf (Recuperado el 17 de Enero de 2012).
- Diker, Gabriela (1996). De qué hablamos cuando hablamos de calidad?. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, Enrique y otros (2007). Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina. México. Ipecal.
- Flórez Ochoa, Rafael & Tobón Restrepo, Alonso (2003). Investigación Educativa y Pedagógica. Editorial Mac Graw Hill, Colombia, p.212.
- Gadamer, Hans-Georg (2004). Verdad y método II. Ediciones Sígueme. Salamanca. Sexta edición.
- Galeano, Eduardo (2007). Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín. La Carreta Editores.
- Garza, Rosa María y De la garza, Rebeca (2010). Pensamiento Crítico. México: Ed. Cengage Learning, introducción V.
- Gentile, Beatriz (2009). América Latina. Pensar desde la emergencia. Serie Seminarios y conferencias. México. Editor Einar Alba-rán Hernández, Primera edición.
- Gómez Torres, Julio César (2003). "Calidad Educativa: Enseñanza o Desarrollo", en Educación 2001. México, No. 95, Mes ABR, P. 16-21.
- González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes humanos: Límites y paisajes. Manizales: Universidad de Manizales.
- Heidegger, Martin. (1970). Carta sobre el humanismo. Barcelona: Taurus.
- Larrosa, Jorge y otros (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Editorial Laertes.
- Morín, Edgar (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós Studio, pag.74.
- Paulo Freire (1974). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires. Ed.: Siglo XXI.
- Perkins, David. (2003). La escuela Inteligente. Barcelona España. Gedisa S.A.
- Quintero, Marieta. (2010). Vulnerabilidad y violencia: Agravio y Cuidado de sí. Seminario de Contexto, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Ricoeur, Paul. (2006). Del texto a la acción. Buenos Aires. Fondo de Cultura
- Vasco, Carlos. (2006). Siete retos de la educación en Colombia 2006- 2019. Bogotá.
- Vattimo, Gianni. (2002). El pensamiento débil. En: Ritual de la inteligencia compartida.
- Vigostky, Lev Semionovich (1967). "El Significado histórico de la crisis de la Psicología". Obras Escogidas. Madrid: MEC – Visor, p.7.
- Zuluaga, Olga (1999). Hacia la construcción de un campo plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En CAB (Ed.), La investigación como práctica pedagógica (p 39). Santa Marta: CAB.



Lenguajes de la corrupción e incidencia en la educación¹

GABRIEL ÁLVARO ARIAS CADAVID², JAIRO HERNÁN MUÑOZ HERNÁNDEZ³
HUMBERTO DE JESÚS VELÁSQUEZ BUSTAMANTE⁴, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ⁵

Resumen

En el presente artículo de corte analítico-crítico pretendemos confrontar el desarrollo y el avance del sistema dominante en cuanto a la Incidencia de la Corrupción y los Lenguajes del Poder en la Educación, específicamente las que se presentan en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá (Medellín, Antioquia). La recuperación de la conciencia histórica que conduzca a convertir a los educadores en personas con ética y responsabilidad social, es el elemento central para tratar de minimizar los alcances de las afectaciones a un sistema educativo que, como el nuestro, se encuentra parametrizado a tal punto que los paradigmas tradicionales han conseguido que se pierda la identidad cultural y las libertades fundamentales del ser, acrecentando la brecha de las desigualdades y la pobreza social. Es una invitación a pensar que no todo está perdido y que una nueva educación para el desarrollo humano es posible en contraposición a los fines de la clase dominante. El camino desarrollado parte de nuestras didactobiografía hacia la búsqueda de los hechos puntuales que nos han llevado a sentirnos cosificados y devaluados en nuestra labor educativa. Esta mutación cotidiana no la vivenciamos exclusivamente nosotros, sino que, dado que el deterioro de la educación en su contexto afecta a los educadores, debe ser motivo de una transformación para todos.

Palabras claves: Mutación, responsabilidad social, conciencia histórica, didactobiografía, lenguajes del poder, corrupción, educación, contexto, libertad, dominación.

- 1 Recibido: 13 de agosto de 2014. Aceptado: 10 de julio de 2015.
- 2 Gabriel Álvaro Arias Cadavid. Profesor Universitario. Especialista en Didácticas de las Ciencias UPB. Magister en Educación. Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. gaarias@elpoli.edu.co
- 3 Jairo Hernán Muñoz Hernández. Profesor Universitario. Coordinador de Investigación Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Especialista en Didácticas de las Ciencias UPB. Especialista en Ciencias Electrónicas "Telemática" UdeA. Magister en Educación. Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. jhmunoz@elpoli.edu.co
- 4 Humberto de Jesús Velásquez Bustamante. Profesor Universitario. Especialista en Didácticas de las Ciencias UPB. Magister en Educación. Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. humberto022@hotmail.com
- 5 Miguel Alberto González González. PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina y PhD en Ciencias de la Educación. Director de Investigación: Lenguajes del poder. ¿Lenguajes que nos piensan?, asesor y director de la tesis de maestría y del presente artículo resultante de la investigación. Correo: mgcaronte@me.com

Abstract

Corruption Languages and Its Incidence in Education

This article is both critical and analytical. In it we pretend to confront the development and advance of social dominant systems when it comes to the incidence of Corruption and Languages of Power in Education present nowadays in the Metropolitan Area of Medellín, Antioquia. We also pretend to regain the historic consciousness that could lead to change people involved in education in this particular area, from their current state to people socially responsible with great awareness of ethics in education. Our central focus of attention is to try to minimize the reach of affectations of an educational system, which like ours, has been conditioned to a point by the dominant social class, that what became traditional paradigms in education, have caused the loss of cultural identity and fundamental freedoms of everyone involved in it, meanwhile increasing the gap in social inequality and poverty, in our society. This article is an invitation to think that despite the current estate of affairs of the education in metropolitan area of Medellín, there is still hope for a new education in favor of human development and against the disadvantageous aims of the dominant social class. The development of this view begins from our own path in education where we have searched for punctual facts that have made us feel itemized and devaluated in our educational doing. The mutation that feeling itemized and devaluated represents, has not only been experienced by us, and is becoming more and more of a general concern. Taking the fact that it has deteriorated education in its context, and has also affected somehow all educators, we believe it has to be a reason for change and transformation.

Important Word: Mutation, social responsibility, historical consciousness, didactobiografía, languages of power, corruption, education, context, freedom, domination.

Gatillador motivante

Por medio de este relato actante y didactobiográfico pretendemos de manera crítica: entender como los Lenguajes de la corrupción inciden en la educación y para esto planteamos como objetivo: establecer en qué consisten los lenguajes de la corrupción y la manera en que afectan a la educación en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá. Lo complementamos con una explicación sucinta de los factores que afectan con Los Lenguajes del Poder y de la Corrupción a la educación actual de nuestro país.

A manera de fundamento se darán a conocer argumentos validados de autores que se constituyeron en parte del marco teórico. Además, el diálogo con actores

vivientes fue fundamental en la composición de este relato.

Trascendente fueron las mundologías académicas durante el desarrollo de la maestría, que se conjugaron con las didactobiografías y con los diálogos actorales, con lo cual esperamos que los lectores nutran los resultados percibidos a través de comentarios cargados de reflexión, crítica y proposiciones como muestra de análisis ante éstos.

Los integrantes del grupo en esta investigación, como docentes universitarios activos y con la experiencia obtenida incluso en el ejercicio docente de la básica secundaria, pretendimos realizar un análisis minucioso de la situación de la educación en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá (Antioquia, Colombia),



lugar donde se encuentran ubicadas las instituciones en que laboramos. Fue así como decidimos apostarle a una búsqueda que nos diera elementos en procura de mejorar o corregir los aspectos que nos “marcaron” como estudiantes y los que como docentes nos han llevado a marcar a otros. Nuestro análisis, profundo por demás, y después de realizar una especialización en una universidad de Medellín, nos llevó a considerar que la Corrupción y los Lenguajes del Poder determinaron unas potencialidades en nuestro accionar docente y es a través de ellas que direccionamos nuestro análisis.

El sector educativo, al igual que otros sectores sociales, no es ajeno a los actos de corrupción manifiestos en diferentes actuaciones del mundo de la vida. La normatividad del país en materia de educación da pie para ello, pues aunque plantea una de carácter integral, no ha considerado en su real práctica el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y propositivo; permanece anclado en visiones en donde impera lo mecanicista, memorístico, condicionante y la supremacía del docente sobre la razón de ser de la educación: los estudiantes, a quienes no sobra decir, se les trata actualmente como clientes cosificados de la empresa educativa en que se ha convertido la educación en nuestro medio. La sociedad planteada por Weber se ha tergiversado por el poder económico, perdiéndose así su finalidad social. La concepción de desarrollo humano que debe favorecer la educación ha sido modificada bajo criterios netamente económicos; ignorando los principios de libertad social, política, de asociación, entre otras, y fomentando criterios de pobreza desde lo económico hasta lo afectivo y cognitivo. La funcionalidad de las instituciones educativas ha sido convertida, por la praxis social, en no funcional para el desarrollo humano, todo por imposiciones arraigadas en nuestro medio. La manipulación del sistema ha llevado a las personas a reaccionar por situaciones de momento olvidando una

causa histórico-social permitiéndose la irracionalidad para la toma de posiciones que propendan por alcanzar los diferentes fines del desarrollo humano en pro de una metamorfosis social, y en particular docente, donde prime una gran responsabilidad social. Debemos pensar en lograr que nuestros estudiantes dejen de ser objeto delimitado por el sistema y pasen a ser sujetos con espacios de posibilidades para que su formación les permita diferenciar el discurso político del discurso demagógico, que sepan elegir dirigentes honestos y competentes, pues un pueblo inteligente y con buena educación no llegará a ser dirigido por corruptos e incompetentes.

Retornando en lo narrado a través del tiempo

La sociedad “postmoderna” se encuentra afectada por diferentes flagelos promovidos por los poderes económicos como la apropiación de los recursos destinados a la educación, la concepción del docente cuchara que solo piensa en sus necesidades básicas de existencia, los mandos medios y superiores están unos y otros involucrados con el manejo del poder que su cargo les otorga en la formación de pequeñas sociedades hierocráticas (de dominación), como lo plantea Weber, a nivel de determinadas áreas del conocimiento o de coordinaciones académicas. En este sentido es válido identificarlos a fin de desarrollar correctivos que nos proporcione un sistema de vida mejor, especialmente en el campo educativo, pues es ahí donde se pueden comenzar a romper los diferentes paradigmas que la clase dominante emplea para perpetuarse en el poder. No es erróneo reconocer que la peor crisis social se presenta por los actos de corrupción en los diferentes estadios sociales, afectando de manera especial a la educación. Es por esto, que diferentes investigadores sociales se han dado a la tarea de realizar estudios sobre la corrupción y los mecanismos empleados para ella como lo son los lenguajes del poder.

Retomando lo investigado, especialmente en los últimos años, encontramos consideraciones como las que a continuación exponemos, desde el ámbito internacional hasta el ámbito local.

De Francisco Laporta (Laporta & Álvarez, 1997, p. 32): “La corrupción ha existido y existirá siempre, pero tal cosa no nos exime de desarrollar y preparar todo un conjunto de dispositivos institucionales para tratar de atajarla o de minimizar su alcance”.

De Alejandro Nieto, citado por (Bautista, 2005, p. 9): “La corrupción, es un mal que no tiene remedio”. “Cuando me preguntan si hay solución para la corrupción yo respondo con otra pregunta: y ¿qué remedio hay contra la vejez?”.

Del peruano Pedagogo en Ciencias Sociales Carlos Ernesto Saavedra Sánchez (Saavedra, s.f.): “El estudio identifica y describe como, desde hace 20 años, una estructura de poder corrupto (que alcanza a todos los niveles, desde el Ministerio de Educación hasta los centros educativos) se viene incubando en el Sistema Educativo Nacional, con gravísimas consecuencias pues, genera los niveles más bajos de aprendizaje, inmoralidad, pésima calidad de la educación, y maltrato a los alumnos y docentes especialmente a las maestras. Si no se consigue implementar un Sistema de Supervisión liderado por funcionarios incorruptibles, la corrupción podría llegar a extremos impredecibles”.

En el periódico ADN del 4 de junio de 2013, en referencia a la calidad de la educación local (Medellín), la coordinadora del programa encargado de las pruebas Saber del Icfes, manifiesta: “... esta situación es preocupante pues dos de cada 10 estudiantes presentaron competencias bajas.” Al respecto, el actual secretario de educación de Antioquia (ocupó el mismo cargo en Medellín en la administración

anterior) el señor Felipe Gil manifiesta: “... es una evaluación mal hecha, completamente descontextualizada.”

La autora Graciela Espinosa Said (Espinosa, 2000, p. 397) manifiesta: “Las configuraciones del poder del conocimiento en las instituciones de educación superior, es una reflexión sobre las relaciones de dominación que se esconden en los intersticios de estas instituciones, a partir de las imposiciones de los sectores que componen y representan a las diferentes áreas del conocimiento. Pero este reacomodo de fuerzas del conocimiento permite entender que las necesidades e intereses del sector hegemónico finalmente imponen el conocimiento que le es útil. Por lo que refleja relaciones complejas de desigualdad en la vida cotidiana universitaria”.

Y, finalmente consideremos la definición siguiente: “Lenguajes del Poder: son todos los lenguajes que los seres humanos y las instituciones utilizamos para desplegar y proteger nuestros intereses. Son aquellos lenguajes desarrollados por los diferentes poderes para llevar a cabo sus dinámicas, cuyas dialécticas lingüísticas designan horizontes, modifican o estandarizan culturas y proponen o niegan futuros para la humanidad” (González, 2013, p. 13).

Huellas que marcan y hacen camino

Con base en lo anterior, encontramos válido el desarrollo de nuestra investigación porque, contrario a lo planteado por Alejandro Nieto y en concordancia con el planteamiento de Francisco Laporta, es un deber de todo educador confrontar la influencia de la corrupción en el campo de la educación. Esto nos condujo a plantearnos como pregunta problemática la siguiente:



¿En qué consisten los lenguajes de la corrupción y la manera en que afectan a la educación?

Apuntándole al logro final

Establecer en qué consisten los lenguajes de la corrupción y la manera en que afectan a la educación en Medellín y el Área Metropolitana, como una forma de aportar algunos mecanismos que orienten hacia una educación con responsabilidad social.

Senderos para la llegada

- Determinar en qué consisten los lenguajes de la corrupción de la educación.
- Establecer la incidencia de los lenguajes de la corrupción en la calidad de la educación.
- Señalar los limitantes que al docente y a los estudiantes le imponen los lenguajes de la corrupción en la práctica educativa.

Te leo, me lees, nos leemos



Fuente: Dialoguemos (Arias, Muñoz, Velásquez, 2014a)

Dado que ésta investigación no es la primera que pretende un análisis de las afectaciones de los lenguajes de la corrupción a la educación, consideramos los conceptos y las desarrolladas por otros investigadores. Es importante partir de la definición que sobre los lenguajes del poder plantea el investigador social Miguel Alberto González para penetrar en las afectaciones motivo de la investigación, considerando además, que el mecanismo fundamental para el desarrollo de la corrupción se encuentra imbricado en la comunicación, pues las metáforas informativas se plantean como mecanismos para generar una múltiple interpretación, buscando en el caso de la educación tergiversar la realidad y alejar al receptor de los fines ocultos, que quienes detentan el poder pretenden.

Teniendo en cuenta la postura opuesta entre Laporta y Nieto, sin ser deterministas asumimos una posición que le dé sentido a nuestro anhelo. Pensamos, como nos lo da a entender Paulo Freire, que con la educación se abre una ventana a la esperanza de confrontar los lenguajes de la corrupción que la afectan; al igual que nos motiva la posición de Miguel Alberto González en cuanto a la necesidad de resistir en la esperanza. De no ser así, la presente investigación no tendría sentido, pues estaríamos derrotados sin dar la batalla y convirtiéndonos como educadores en unos bizarros del sistema para la perpetuación de su poder.

El sistema escolar es considerado de alta complejidad dada la convergencia de diferentes tipos de sujetos (estudiantes, docentes, padres de familia, entre otros) que en él intervienen y, en el cual su entorno físico debe adaptarse constantemente a las exigencias de nuevas reformas y normatividad política y educativa; además lo conforman otros sistemas como el político, jurídico y económico, entre otros. Estos cambios son motivados por el sistema imperante al cual no le interesa el tipo de sujeto que le llega ni de dónde o de qué contexto social procede, ni mucho menos

sus particularidades y características. Lo que le interesa es llenar sus aulas (cobertura), no la calidad, pero eso sí, tratando por todos los medios (así sea en detrimento de la calidad) que no deserte ni repita. Es a partir de esto como se puede apreciar la aparición, entre otros, de los lenguajes

de poder de la corrupción en la educación, toda vez que se brincan normas y políticas en aras de mostrar lo que los detentadores del poder exigen “cobertura” sin importar que tipo de corrupción rodee las relaciones de los actores en ella involucrados, ignorando la contingencia.

Autor	Frases fuerza en el dialogo con los autores
Miguel Alberto González González	Lenguajes del poder que solo buscan la alienación y dominio de los partícipes en los procesos educativos. La realidad social y de la ciencia está cambiándose por una nueva realidad inventada por quienes detentan el poder mediante la manipulación y confabulación de los medios de comunicación. Poseemos una educación identificada por sus precariedades, donde el Akairós académico se ha manifestado en un tiempo lineal que no ha permitido un desarrollo de esta porque la clepsidra está robándonos la vida, ha colonizado nuestro lenguaje y forma de pensar y nos ha retrasado cultural, científica y educativamente respecto a quienes nos dominan.
Niklas Luhmann	Los sistemas socioculturales autopoieticos en Luhmann incluyen al político, económico, jurídico, científico y a la burocracia. Sistemas que para nada se apartan de los que, de una u otra manera, están inmersos en el educativo colombiano. En el escenario del lenguaje del poder aparecen las decisiones tomadas por los mandos que modifican la relación de sistema y entorno (corrupción), convirtiéndose en un elemento pero subyacen otras funciones que conectan el sistema con el entorno. En otras palabras miran la cobertura, pero en lo social prepara el producto para la sociedad de consumo.
Max Weber	Las instituciones educativas, especialmente las universitarias en nuestro medio local, presentan relaciones de poder mediante asociaciones hierocráticas (asociaciones de dominación). Los mandos medios y superiores están unos y otros involucrados con el manejo del poder que su cargo, de acuerdo a sus competencias, le confiere bajo la concepción de legitimidad. Así, unos y otros se encuentran como dominadores y como dominados, pues su relación debe proteger los intereses de su grupo.
Boaventura De Sousa Santos	La personalidad humana se torna unifacética y unidimensional reflejando el producto de lo logrado a través de la dominación que tanto los sistemas educativos, partiendo del familiar hasta llegar al universitario, han logrado con sus autoritarismos (modelos conductistas) en donde no se propende por el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo. En las sociedades periféricas ante la falta de estructura real de la sociedad civil por la carencia de articulación de los distintos sectores productivos, no se obedece al desarrollo de éstos sino que se va formando tangencialmente, o sea que su transformación se presenta anterior al desarrollo del modelo productivo y de allí que resulte permeada por las influencias globalizadoras, circunstancia ajena a lo ocurrido en las sociedades centrales.
Orhan Pamuk	La lucha por la libertad de expresión no ha alcanzado grandes logros, pues el lenguaje del poder que utilizan quienes lo detentan sigue impidiendo, bien sea por temor a represalias o por amenazas abiertas, el alcance de la misma. En la novela, se refleja la relación estrecha entre los sujetos de derecho y el poder y entre este y el lenguaje, donde se evidencia por medio de las promesas, peticiones y exigencias, fuentes de poder como se percibe en el dominio de los diálogos y en donde algunas de las personas no hacen uso de la competencia lingüística para modificar el estado de las cosas que les acaecen. Todo ello lleva a la sumisión que incapacita la modificación de dicho estado e impide la actuación autónoma, libre y responsable ante las condiciones que comprometen su dignidad de sujetos pensantes.

Fuente: Frases fuerza (Arias, Muñoz, Velásquez, 2014b)



Las diversas investigaciones que hasta ahora se han llevado a cabo tratan de mostrar los efectos que los lenguajes de la corrupción tienen en la educación. Tenemos claro que la educación ha perdido sus fines y que es necesario, a partir de nuevas investigaciones, comenzar a plantear posibilidades de enfoque hacia el verdadero desarrollo humano, no fundamentado exclusivamente en lo económico. Claro está, que la corrupción hacia la apropiación de los recursos dedicados a la educación, que por demás es deficiente en nuestro medio, es una llaga que carcome cada vez más y degrada los procesos educativos, especialmente si se tiene presente que los educadores no se alejan de éste flagelo y aportan a su crecimiento bien sea por apatía o por participación directa. El educador se está convirtiendo en un ser irreflexivo, que asume un papel de víctima del sistema y que se ha dejado alienar por los mensajes subliminales transmitidos a través de los diferentes medios y las modernas técnicas de información y comunicación. Ha perdido, si alguna vez la ha tenido, su capacidad crítica y de emancipación para someterse al sistema como docente cuchara que solo piensa en sus necesidades básicas de existencia. Preguntémonos entonces ¿dónde queda nuestro objetivo como educadores si no tenemos autoridad moral para desarrollar en nuestros estudiantes un pensamiento crítico y una verdadera concepción de desarrollo humano? ¿Cómo confrontar los lenguajes de la corrupción que afectan la educación en nuestro medio si no somos capaces de liberarnos de las ataduras a las que estamos sometidos? ¿Acaso estamos compartiendo el planteamiento de Nieto y consideramos que la lucha es inoficiosa?

Los aspectos económicos y sociales nos limitan y amarran al servicio de la clase dominante. Debemos entonces realizar un diálogo con Max Weber quien en su libro *ECONOMÍA Y SOCIEDAD* (Weber, 1997, IX, X) (La economía y los ordenamientos y poderes sociales) manifiesta

unos planteamientos sobre las relaciones de poder que permiten un análisis enfocado hacia el objetivo de la investigación.

Las instituciones educativas, especialmente las universitarias en nuestro medio local, presentan relaciones de poder mediante asociaciones hierocráticas que se enmarcan en un intercambio como el planteado por Weber. Los mandos medios y superiores están unos y otros involucrados con el manejo del poder que su cargo, de acuerdo a sus competencias, le confiere bajo la concepción de legitimidad. Así, unos y otros se encuentran como dominadores y como dominados, pues su relación debe proteger los intereses de su grupo impidiendo que este se amplíe y el poder se expanda a más integrantes de la organización; se deben proteger los privilegios y las utilidades de todo tipo, sean estas legítimas o no. Pero esto ¿a qué lleva? Obviamente a las manifestaciones de los Lenguajes del Poder y de la corrupción que se presentan en las diferentes universidades. Es así como se reafirman los planteamientos manifiestos sobre la forma como el sistema absorbe a algunos que pasan de dominados a dominadores, pues al ingresar a ese pequeño grupo dominante pierden sus valores éticos y sociales cambiando sus principios y planteamientos de cuando eran dominados. La dominación que poseen se pretende continuar mediante una *“dominación secreta... colaborando así en el ejercicio de los poderes imperativos y coactivos encaminados a la conservación de la dominación”* (Weber, 1997, p. 704). Todo esto bajo el concepto de democracia que les brinda un escudo de protección ante las manifestaciones de oposición de los dominados.

Las características de la organización burocrática concebida por Weber, dejan entrever la dominación de los poderes según las jerarquías y normas o reglas establecidas por éstos y de las cuales la primera plantea que la eficacia de la autoridad disciplinada formalmente es el inicio y éxito futuro de la organización burocrática.

Podría entenderse que son de obligatorio cumplimiento y sin réplica para que, de una vez, queden sentadas las bases de la dominación del más fuerte ante el más débil, según sea el peldaño que ocupe en la escala o pirámide jerárquica.

Los conceptos de sociedad de Weber nos conducen necesariamente a hablar del Estado como una sociedad que, a su vez, está dominada por una pequeña sociedad hierocrática. Entonces consideremos los planteamientos de De Sousa Santos en *De la mano de Alicia* y particularmente en el capítulo 5 (Santos, 2012, p. 137), donde se nos invita a un diálogo sobre el Estado y los modos de producción social que nos permite analizar desde la temática de la presente investigación, el papel de nuestro país como conformante del grupo de los llamados periféricos y las consecuencias que ello connota.

Identificar el poder y algunas de las formas en que se hace manifiesto, ha sido tan fácil como la desidia de luchar en contra de él. Pero por lo general cuando lo hacemos, nos conformamos con manifestar nuestro malestar sin ocuparnos de analizar los puntos de vista o las políticas ideológicas en que se fundamenta.

De Sousa Santos en *De la mano de Alicia* (pág. 137), plantea como ad portas del siglo XXI nuestras concepciones sobre el poder, se hacen cada vez más confusas y contradictorias. Entonces nace la pregunta ¿Acaso las concepciones capitalistas son una de las fuentes del lenguaje de poder? y, se evidencia en sus acotaciones como según Hirschman “*el capitalismo no se puede criticar por ser represivo, alienante o unidimensional en contraste con sus valores básicos, porque el capitalismo realizó precisamente lo que se pretendía que se realizara concretamente “reprimir ciertos impulsos y tendencias y producir una personalidad humana multifacética, menos invisible y más unidimensional”*” (1977:132). Vemos entonces como los valores de éste no se apartan de sus pretensiones, que además, han surtido

los efectos esperados porque por medio del desarrollo del capitalismo, hasta llegar al denominado “salvaje”, considerado el actual; la personalidad humana se torna unificética y unidimensional reflejando el producto de lo logrado a través de la dominación que tanto los sistemas educativos, partiendo del familiar hasta llegar al universitario, han logrado con sus autoritarismos (modelos conductistas) en donde no se propende por el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo, sino que por el contrario, se logra que sus educandos de antes y los que estos educan, adquieran el mismo pensamiento y aprendizaje, y peor aún, que no se cuestionen ni cuestionen lo propuesto llevándolos a considerar como verdad absoluta los conocimientos transmitidos – no adquiridos – ni menos producidos por ellos mismos.

Sin embargo, si observamos la linealidad del conocimiento adquirido, aún hasta los principios del siglo XXI a través de los modelos de educación conductista, podríamos decir que nos dejan anclados en lo Histórico-Social, desconociendo la historicidad individual, pues los análisis al respecto los hacemos desde la retrospectiva, es decir no acordes con la realidad contextual del siglo XXI y los avatares que él trajo y trae.

El desconocimiento de la historicidad nos conduce a dialogar con el investigador social Miguel Alberto González quien en su libro *Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*, escribe: “... *Latinoamérica no ha logrado consolidar una libertad porque continúa siendo dependiente de potencias económicas, militares, científicas y educativas...*”. González alude a Zemelman quien afirma: “... *si pensamos la realidad como construcción, en este caso, la educativa, entonces tendremos un espacio por conquistar; una suerte de esperanza, si se quiere... del tiempo y sus estancias deterministas también aparece la Corrupción Latinoamericana que no sabe arreglárselas en el Kairos, por lo mismo, mejor se comprende el*



akairós de la educación: el....” Y también, refiere a Mockus (1989,7) “Hay épocas en la cual crece la inversión sin que haya un crecimiento paralelo sensible ni de cobertura, ni detectable en la calidad”. Un pueblo que presente dependencia en el ámbito educativo no posee su propia educación y deberá realizar una construcción de la realidad educativa para alcanzar un espacio que le proporcione el consolidar una verdadera libertad. La dependencia Latinoamericana, en especial la colombiana y, más específicamente, la que presenta Medellín y su Área Metropolitana, han llevado a que se tenga un bajo nivel cultural y por ende educativo facilitado por la dominación que, sobre nosotros, ejercen las culturas Angloamericanas y europeas. Poseemos una educación identificada por sus precariedades, donde el Akairós académico se ha manifestado en un tiempo lineal que no ha permitido un desarrollo de esta porque la clepsidra está robándonos la vida, ha colonizado nuestro lenguaje y forma de pensar y nos ha retrasado cultural, científica y educativamente respecto a quienes nos dominan. Latinoamérica requiere una nueva forma de pensar el tiempo para estar al día en la problemática de la humanidad. Basta de escondernos en el sistema para ocultar la responsabilidad de los fracasos en el campo de la Educación; lo que debemos es asumir una responsabilidad que permita identificar a quienes han incumplido a la ética y así, poder exigirles un cambio en su actuar a fin de que el tiempo deje su linealidad y permita la llegada de un tiempo mejor para la Educación en nuestro medio, de la mano con el desarrollo científico y educativo, alcanzando una independencia y libertad de la clase dominante. El tiempo que los Latinoamericanos vivimos es un tiempo diferente al que viven quienes nos imponen su cultura y modelos educativos, logrando que perdamos nuestra autonomía y se continúe la colonización en este bicentenario que celebramos y conmemoramos sin razón; colonización que ha tolerado el Akairós en todos los

ámbitos, especialmente el educativo, por la falta de grandes pensadores que pudieran haber conservado nuestra historia y nuestra cultura.

Es necesaria una Educación que tenga un presente sin olvido, que reconozca su pasado y ponga su mirada hacia un futuro donde la clase dominante, con el control y aceptación de la iglesia, pierda su poder y permitan un verdadero desarrollo cultural de nuestro pueblo. Busquemos dirigentes responsables socialmente a fin de que la inversión económica y de diferentes tipos, en el campo educativo, alcance una real autonomía y en la cual la deserción sea mínima y los educadores verdaderamente lo sean, porque cumplen una efectiva labor en las funciones que le sean asignadas para movilizar entornos educativos y desarrollar nuevas posibilidades logrando destruir la prótesis moral, que es el oportunismo.

Lo anterior da fe de la posición en la escala de poder en que se encuentra el estudiantado colombiano (la base) privándosele con ello la posibilidad de pensarse y repensarse acorde con su contexto y las necesidades que la convivencia en éste, le exige y urge. Es así como en no contadas ocasiones la corrupción a través de los lenguajes de poder, hace su aparición como forma de sobrevivir en un espacio de no oportunidades ni justicia social, viéndose obligados a mutar con el objetivo de poder escalar u obtener logros que de otra manera le fueren negados, desatendiendo así a los derechos que como hombre y estudiante le corresponden por el mero hecho de serlo. Factores como éste lo que están logrando es afectar con Los Lenguajes del Poder y de la Corrupción a la educación actual de nuestro país.

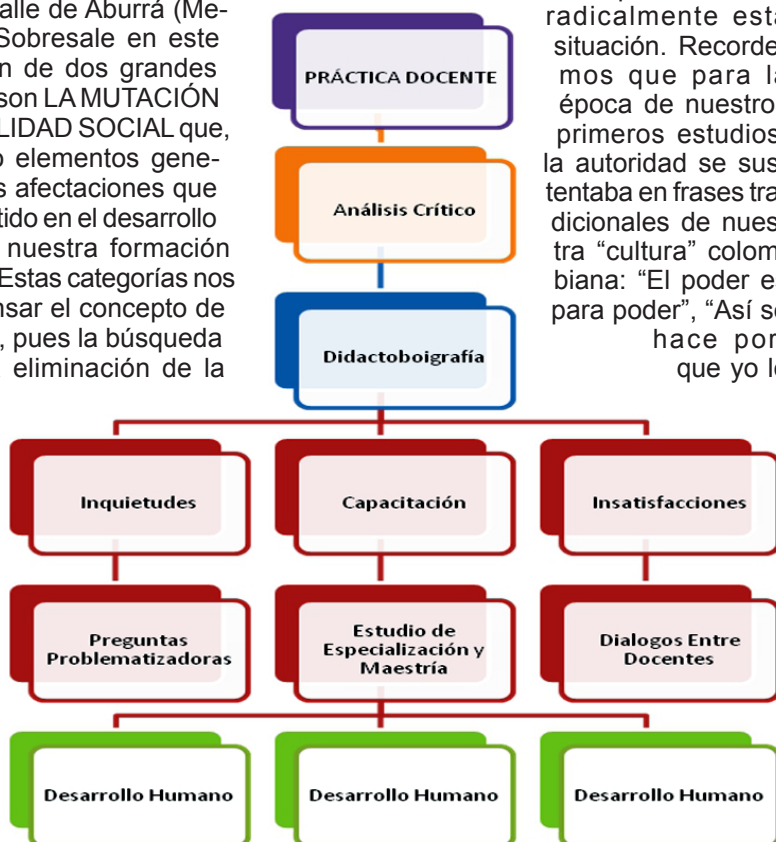
Reaccionemos, no somos el primero ni el único sistema educativo que sufre estos flagelos, pensemos que, como lo han logrado en otros países, si es posible una educación mejor. Educación como la que plantea la presidenta de Finlandia Tarja Halonen, quien considera que “un

pueblo educado sabrá elegir a dirigentes honestos y competentes. Estos elegirán los mejores asesores". Puede éste, ser el motivante para pensar que sí es posible confrontar las afectaciones que nos tienen con una educación deficiente y perdida en lo que a la formación de nuestros niños y jóvenes corresponde.

Camino señalado

Recapitulando lo anterior, la investigación tiene un esquema de análisis crítico fundamentada en nuestras didactobiografías mediante las cuales logramos colocarnos en la reflexión desde nuestra historia de vida en una perspectiva histórica para la recuperación de nuestra dignidad, y en charlas informales especialmente con docentes de cátedra de diferentes Instituciones de Educación Superior del área Metropolitana del Valle de Aburrá (Medellín, Antioquia). Sobresale en este análisis la aparición de dos grandes categorías como lo son LA MUTACIÓN y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL que, se visualizan como elementos generados a partir de las afectaciones que hemos sufrido y sentido en el desarrollo histórico social de nuestra formación social y académica. Estas categorías nos han llevado a repensar el concepto de Desarrollo Humano, pues la búsqueda de la Libertad y la eliminación de la Pobreza, deben ser finalidades que se pretendan en el desarrollo educativo de un pueblo que carezca, por la dominación, de un verdadero Desarrollo Humano.

Fuente: Desarrollo metodología análisis crítico (Arias, Muñoz, Velásquez, 2014c)



Discusión

Después de analizar las capitulaciones de nuestras vidas, encontramos aspectos que debemos considerar con detenimiento. Resaltemos, para iniciar, las motivaciones que nos llevaron a construir los perfiles en nuestro actuar profesional en la docencia: la sumisión que por medio de los lenguajes del poder lograron en nosotros y, por el tiempo de nuestros estudios hasta culminar el bachillerato, los profesores de la época. Las frases donde imponían su poder y dominio de la clase, los castigos físicos y psicológicos, las humillaciones delante de los compañeros, entre otras cosas, con la aceptación y “complicidad” de nuestros padres quienes manifestaban que al maestro se le debe respeto y sumisión. Empiezan a gestar en cada uno de nosotros una “rebeldía silenciosa” y un deseo por “cambiar” radicalmente esta situación. Recordemos que para la época de nuestros primeros estudios, la autoridad se sustentaba en frases tradicionales de nuestra “cultura” colombiana: “El poder es para poder”, “Así se hace por que yo lo



Palabras centrales de la corrupción	Significancia
Sumisión	Estado al cual se llega como opción desencadenada por la decidía ante la lucha por el respeto que nuestros derechos conllevan.
Imposición	Manera de actuar de quienes detectan el poder ante la sumisión manifestada por sus subordinados.
Ridiculización	Modo soslayado de dominio y poder en donde se pisotea la dignidad del otro.
Rebeldía	Manifestación recurrente de comportamientos y criterios que hagan visibles a la persona y que les permita ser escuchados.
Favoritismo	Modo de resignificar una acción por encima de lo parametrizado.
Radicalismo	Acción generada y obligada por supremacía o poder.
Lucha	Demostración de persistencia ante imposibilidades asignadas.
Insatisfacción	Sentimiento de malestar ante la exigencia de ideas y pensamientos de otros.
Temor	Impresión manifiesta cuando ejecutamos o percibimos acciones en contra de nuestra integridad y dignidad.

Fuente: Palabras fuerza de nuestra interacción (Arias, Muñoz, Velásquez, 2014d)

digo y yo soy el que mando”, y más dolorosas, “dale comida al pueblo y lo tendrás contento”, como si la sumisión se lograra llenando el estómago de la gente. Pero, ¿y el alimento del conocimiento?, ¿el respeto por la propia cultura y la libertad de pensamiento? todo esto no importaba. Sólo interesaba direccionar al común, imponiendo sistemas políticos de los que solo hacían parte los “poderosos”.

Continuamos nuestra formación académica e ingresamos a la universidad. Ingresamos a instituciones de educación superior públicas, la Universidad de Antioquia y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Nuestra madurez era fácil de manipular con discursos que tocaban la fibra de nuestro sentir juvenil doloso. Pero el tiempo raudo e imperdonable, nos lleva a pensar que estamos próximos a hacer parte de la fuerza laboral del sistema y dejamos la “lucha” para pasar a pertenecer al grupo de “privilegiados” que cuentan con un trabajo.

Al encontrarnos los tres laborando en el Politécnico JIC, buscando encontrar soluciones a quejas nuestras y de otros docentes, ingresamos a estudiar una especialización de la cual no se obtuvieron frutos rescatables. Surge la posibilidad de la Maestría, volvemos a reunirnos con el fin de buscar respuestas a nuestros

desacuerdos con el sistema educativo. Reviven nuestras inconformidades y nos planteamos cómo nos afectan los lenguajes del poder y la corrupción en nuestra práctica docente. Así, damos inicio a una investigación “generalizando” nuestra inquietud a las instituciones de educación superior donde hemos y estamos laborando en el Área Metropolitana y Medellín. El transcurrir en la maestría, nos fue llevando por caminos de análisis de nuestra propia historia para despertarnos del dolo y aceptar que no hemos sido ni los más éticos ni los docentes más honestos. Despertamos y nos damos cuenta de diferentes hechos de nuestro actuar docente que no son otra cosa más que el reflejo de la formación recibida en tantos años de estudio. Emprendemos una labor que, aunque parezca titánica, puede dar sus frutos al promover una labor docente ÉTICA, desarrollada con vocación y respeto por nuestros educandos, donde seamos capaces de confrontar a muchos de nuestros compañeros educadores e invitarlos a la formación de una nueva generación docente que propenda por profesionales a quienes la corrupción no llegue con facilidad y que ejerzan su profesión sin la imposición mediante lenguajes del poder y si por medio del convencimiento mediante hechos y ra-

zonas justas. Hoy estamos convencidos que, cambiando nosotros mismos, podemos comenzar a gestar un cambio en la educación de nuestro medio.

Si tomamos como punto de partida que la corrupción está, como una plaga, extendiéndose a todos los hechos de este mundo en globalización y que sustenta mucha parte de ella en los Lenguajes del Poder, es imprescindible desarrollar un análisis sobre el nivel en que nos encontramos inmersos en ellos y la influencia que tienen en la educación, especialmente en la educación a nivel regional y local que nos compete. Para este análisis es conveniente apoyarnos en los hechos que, al grupo de trabajo de la investigación, nos “marcaron” a través de las vivencias como educadores. Comencemos por especificar la “sumisión” a los mandos medios a la que se encuentran sometidos los docentes de cátedra, quienes han sufrido inclementemente con los Lenguajes del Poder al momento de esperar la asignación de una carga académica, agachando la cabeza ante el poder: “esto es lo que hay, si no le gusta de malas”, teniendo en cuenta que se desconocen los parámetros establecidos en los estatutos docentes como la antigüedad, la preparación académica, la evaluación de los estudiantes, entre otras cosas. Son más los puntos comunes en las afectaciones sufridas para los docentes; consideremos la imposición de la cátedra según los criterios de los coordinadores de turno, la pérdida de la libertad de la misma, una remuneración injusta, el detrimento en las obligaciones de ley dadas en el retiro de la seguridad social al culminar los semestres académicos y la liquidación de prestaciones sociales como lo establece la legislación laboral de nuestro país. Y todo esto se debe aceptar so pena de ser aislado del medio laboral educativo. Pensemos ahora en la manera como esto afecta nuestra práctica docente, en la cual la imposición de planes de estudio no tiene en cuenta diferentes factores personales del docente y de los estudiantes para la práctica educativa.

Analicemos ahora la responsabilidad del sistema de gobierno. Las políticas de cobertura solo se miran en la cantidad de estudiantes a quienes se brinda educación, pero no se brindan todos los elementos necesarios para una educación de calidad. Miremos el caso particular de Antioquia y Medellín donde el eslogan “Antioquia la más educada” ha penetrado las percepciones de gran parte de la sociedad colombiana porque desconocen la realidad que viven la mayoría de los docentes y estudiantes. El discurso y la comunicación se convierten entonces en los recursos principales de los grupos dominantes.

Se requiere entonces de un estudio del discurso para lograr comprender los recursos de manipulación y de dominación utilizados por las élites, pues éstas son las que tienen un control específico del discurso público. Es un poder que permite controlar los actos de los demás, define quién puede hablar, sobre qué y cuándo.

Conclusiones

El desempeño docente, especialmente en las áreas de las Ciencias Básicas, no nos exime de las consideraciones de tipo humanístico y social. Si bien, la formación académica recibida tiene su fortaleza en el aspecto científico, la relación enseñanza-aprendizaje exige considerar la parte social y humana de los estudiantes. Pero no por una simple consideración, sino porque la formación del ser debe propender por una que sea integral, donde se motive y se desarrolle el pensamiento crítico y se fomenten valores que conduzcan a una relación histórico-social liberadora, incluyente, diversa y colaborativa.

Los lenguajes del poder jerarquizados en cada uno de los estatus en el contexto social y educativo y permeados por los medios de comunicación constituyen una agrupación que da origen a los estados condicionantes de la corrupción; y en la medida que aparecen se solapan por medio de los miedos que a la vez que



mutan originan actuaciones de sumisión, conformismo, sometimiento, dominación, rebeldía, imposición, injusticia, degradación, discriminación, manipulación, privilegios, entre otros, que a la postre se convierten en obstáculos de una eficiente relación histórico social liberadora.

Que por el contrario como consecuencias dan lugar a la aparición de esos actos corruptos caracterizados por favoritismos, matoneo, acoso, acomodamiento, empleo de los actos discriminatorios, hacerse el de la vista gorda, comprar consciencias y exigir o sugerir regalos a los estudiantes e incumplirles promesas hechas.

La labor académica con los estudiantes, por demás, debe incluir procesos personales que muestren aquellos aspectos que se convirtieron en huellas vitales en cada uno de nosotros y cómo han sido elementos transformadores de nuestra práctica docente y nuestra vida. Es así como al trasegar por nuestras propias vivencias y tras los análisis realizados a través de las didactobiografías y lo que de ellas emanó, se pudo concluir también que:

Los Lenguajes de Poder y Corrupción se hacen evidentes desde la primera infancia cuando por ser poseedores de objetos o dinero de los que otros carecen, se "soborna" al otro para que cumpla nuestros deseos y así pueda acceder al uso del objeto u obtenga el dinero prometi-

do para complacer así mismo sus deseos.

Se evidencia desde estos hechos una actuación determinista al momento de poseer un relativo poder.

Aunque son numerosos los actos de corrupción se evidenció en las didactobiografías como estos se hacen manifiestos en el ámbito educativo y a cualquier nivel, cuando callamos ante dichos actos solo por complicidad con el otro bien sea para que no resulte perjudicado o por temor a que develen actos corruptos cometidos por

nosotros o por el simple hecho de que callarlos nos conviene a los dos o más compañeros.

La familia considerada como núcleo de la sociedad también es gestora de actos corruptos desde la niñez, juventud e incluso adultez, cuando se presentan diversos actos de complicidad entre hermanos, primos, padres; entre otros; como manera de evitar castigos, malestares, discusiones e incluso separaciones.

Los actos de rebeldía manifiestos en nuestra niñez y juventud solo por una oposición sin valorar las circunstancias, conlleva a que en la práctica docente esto se manifieste en las aulas con posturas de poder y corrupción en donde la creencia del dominio del conocimiento y la jerarquía que ser docente representa en ella, quizá de manera consciente o no, se hacen visibles por medio de dominación, imposición,



Fuente: Corrupción en la educación (Arias, Muñoz, Velásquez, 2014e)

manipulación, privilegios, discriminación hacia los estudiantes; situación que a futuro tiende a ser replicada por ellos en el ejercicio profesional.

Las actuaciones de poder que asumimos con los estudiantes son consecuencia de las mutaciones que las experiencias en la formación educativa nos dejaron como huellas vitales de dolo y resentimiento y, posiblemente rencores y deseos de venganza, que se ven reflejados en la formación que impartimos hoy.

Acorde con lo manifestado por algunos de los autores respecto a diferentes palabras fuerza, miremos entonces como marcaron las huellas vitales del quehacer docente en nosotros.

Educación Bancaria: (Freire, 1985, p. 53) “Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida”. Lo manifestado por Freire es apenas un retrato de lo que vivimos como educandos, pues solamente fuimos unos objetos del proceso del conocimiento y por demás pasivos ante la acción de los educadores que se limitaron a atiborrar nuestras mentes de conocimientos que debíamos aceptar dócilmente como nuestros, cuando en realidad éramos el recipiente no solo de los que ellos habían considerado adquirirían por sí mismos sino de los creían era conveniente que adquiriéramos. Con esto solo lograron oprimarnos más y contribuir de esta manera a la aceptación de la sumisión, imposición, radicalismo e inconformismo, entre otros.

Ética de la Responsabilidad: (Weber, 1998, p. 165) “Hay una diferencia abismal entre obrar según la máxima de una ética de la convicción, tal como la que ordena (religiosamente hablando) «el cristiano obra bien y deja el resultado en manos de Dios», o según la ética de la responsabilidad, como la que ordena tener en cuenta

las consecuencias previsibles de la propia acción”. Los actos propios afectan o traen consecuencias para los otros, por lo tanto se debe poner en consideración el actuar personal mirando que este no conlleve afectaciones sociales, las decisiones que tomemos tanto en el ámbito social como educativo deben ser responsables por lo cual se deben tener en cuenta las consecuencias que ellas traigan para cada uno y los demás. Es por eso que la ética de la responsabilidad social que tenemos para con los estudiantes debe basarse en el principio de que el bien colectivo prima sobre el particular por los impactos que pueden generar.

Libertades Fundamentales: (Menjura, 2014, p. 80) “La libertad depende de las instituciones sociales y económicas (educación y salud) de los derechos políticos y humanos (participación en debates públicos), esto lleva a centrar la atención en los fines por los que cobra importancia el desarrollo y no solo en algunos de los medios que desempeñan un destacado papel en el proceso”. Considerada la educación como un factor necesario para el desarrollo humano, es deber de todo educador propender por procesos que conduzcan a cada uno de nuestros jóvenes a alcanzar su desarrollo propio y social. Cabe preguntarnos: ¿qué podemos hacer los educadores o qué debemos hacer para que nuestros estudiantes alcancen un desarrollo humano “integral”? Eduquemos mostrándoles que su futuro como personas no radica exclusivamente en la riqueza monetaria, sino en la riqueza de ser solidarios, en la riqueza del compartir, del amor, del respeto, de brindar oportunidades al otro.

Con una educación humanizada, sustentada en una ETICA DE LA RESPONSABILIDAD, estaremos aportando a un CAMBIO SOCIAL que, indudablemente, será el punto de partida hacia las verdaderas transformaciones que la sociedad globalizada, capitalista y de consumo debe sufrir para la construcción de un contexto histórico social que emerja en



la búsqueda de un actuar socialmente responsable.

A nivel de conclusión general podemos considerar que nuestra investigación no termina. Como la mayoría de los males que aquejan a la humanidad, la corrupción y los lenguajes de poder siempre estarán a la espera de permear el accionar humano y, en el caso específico que nos compete, a la educación. Somos conscientes de que no es una lucha fácil y que el camino a recorrer es largo. Pero igualmente estamos convencidos que, como mínimo, debemos enfrentar una lucha por detener su aumento o minimizar sus alcances como ha sido posible en otras culturas diferentes a la nuestra, donde con la educación se han formado personas con más sentido de pertenencia social y ética. La decisión es nuestra y solo nuestra, está en nosotros rendirnos o continuar. Y como grupo, continuaremos en la búsqueda de la sociedad que anhelamos, fomentando en nuestros estudiantes el mismo anhelo para alcanzar los fines propuestos. A quienes nos leen, una invitación a hacerse partícipes de nuestra ambición, especialmente a los educadores de nuestra corroída patria.

Recomendaciones

Es necesario que, para romper los paradigmas instaurados, suframos una mutación personal que nos lleve asumir una postura de equidad, valoración y, sobre todo, respeto por el otro. Es preciso modificar las actuaciones de poder que, como copia fiel de nuestros maestros, asumimos con los estudiantes en contravía con el accionar docente que hoy día cuestionamos, no porque se tenga la certeza que así debe ser, sino porque la mutación manifiesta nos muestra que tales actuaciones solo dejaron huellas de dolo y resentimiento y, posiblemente rencores y deseos de venganza, cuando lo práctico debe ser una confrontación al sistema en la lucha por alcanzar las libertades de todo tipo y la eliminación de la pobreza y los actos discriminatorios que hemos sentido y,

más grave, que hemos permitido perdurar con nuestras actuaciones.

Si deseamos cambiar esa “anestesia social” que nos manipula a su antojo, debemos procurar concientizarnos de la responsabilidad social en el contexto educativo y renunciar a las prebendas que el poder económico proporciona y luchar por orientar las actuaciones apartados de éste y centrados en una formación en valores éticos sustentados en la igualdad, equidad y demás actos cotidianos que permitan estrechar la brecha de la pobreza por medio de una confrontación caracterizada por la argumentación a través de un pensamiento crítico y liberador.

La autocrítica que hoy nos hacemos nos motiva a reaccionar ante la opresión y luchar por convertirnos en docentes que valoren para sus estudiantes una educación de sujeto – sujeto contraria a la sujeto – objeto. Actuar que hacemos extensivo a cada docente como punto de partida para un cambio significativo no solo en la cotidianidad sino en las aulas.

Debemos actuar bajo los preceptos de la lógica de la ética y la responsabilidad que pase a ser la carta de navegación de nuestro actuar en beneficio de los estudiantes que son la razón de ser de la educación.

Fomentemos en nuestros estudiantes niveles altos de autodependencia que los conduzcan al rescate o encuentro de la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales personales y sociales, es decir, eduquémoslos para la expansión de la libertad donde se conserve la identidad cultural, se respete la naturaleza y se cierren las brechas entre los integrados a la sociedad y los excluidos de ella.

Se demanda un educador que convierta los obstáculos, barreras e impedimentos en oportunidades a tener en cuenta como condiciones del desarrollo, que pase de la etapa del conocimiento al reconocimiento; un educador que visualice alternativas hacia avances significativos. Seamos educadores que tomen

su historia de vida visualizándola de una manera no parámetral para poder llegar a la construcción de un conocimiento socio histórico y cultural.

Se requiere de educadores convencidos, resistentes, esperanzados; que sepan utilizar en bien de los educandos el desarrollo tecnológico sin volverse dependientes de este; que aún no hayan sido adsorbidos por el consumismo; que

no cosifiquen a nuestros jóvenes y los consideren un medio para alcanzar propósitos personales o individuales; que fomenten un desarrollo sostenible pero con respeto hacia la naturaleza y hacia el otro; que sea incluyente y tenga presente la diversidad en todos los procesos educativos. En síntesis, se requieren educadores éticos con capacidad de aportar en todos los sentidos humanos y sociales

Bibliografía

Fuentes

- Arias Cadavid, Gabriel Alvaro, Muñoz Hernández, Jairo Hernan y Velasquez Bustamante, Humberto de Jesús. (2014a). Dialoguemos. Construcción Propia. Medellín.
- Arias Cadavid, Gabriel Alvaro, Muñoz Hernández, Jairo Hernan y Velasquez Bustamante, Humberto de Jesús. (2014b). Frases fuerza. Construcción Propia. Medellín.
- Arias Cadavid, Gabriel Alvaro, Muñoz Hernández, Jairo Hernan y Velasquez Bustamante, Humberto de Jesús. (2014c). Desarrollo metodológico, análisis crítico. Construcción Propia. Medellín.
- Arias Cadavid, Gabriel Alvaro, Muñoz Hernández, Jairo Hernan y Velasquez Bustamante, Humberto de Jesús. (2012d). Plabras fuerza de nuestra interacción. Construcción Propia. Medellín.
- Arias Cadavid, Gabriel Alvaro, Muñoz Hernández, Jairo Hernan y Velasquez Bustamante, Humberto de Jesús. (2012e). Corrupción en la educación. Construcción Propia. Medellín.
- Bautista, Oscar Diego. (2005). *La ética y la corrupción en la política*. En: http://eprints.ucm.es/7816/1/tesis-maestr%C3%ADa_2.pdf (Recuperado en junio 30 de 2013).
- Espinosa Said, Graciela. (2000). Configuraciones del poder del conocimiento en las instituciones de educación superior. En: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/17-384vov.pdf (Recuperado en julio 5 de 2013).
- Freire, Paulo Reglus Neves. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

- González González, Miguel Alberto. (2010). *Horizontes Humanos: Límites y Paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Módulo Paisajes Escriturales*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2013). *Lenguajes del Poder*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Laporta san Miguel, Francisco Javier y Álvarez Medina, Silvina. (1997). *La Corrupción Política*. Madrid: Alianza.
- Menjura Escobar, Maria Ines. (2014). *Módulo Horizontes Humanos*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Saavedra Sanchez, Carlos Ernesto. (s.f.). *“La corrupción en el sistema educativo nacional”*. En: <http://www.monografias.com/trabajos34/corrupcion-educacion/corrupcion-educacion.shtml>. (Recuperado en julio 2 de 2013).
- Santos, Boaventura de Sousa. (2012). *De la mano de Alicia*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.
- Weber, Max. (1997). *Economía y Sociedad*. Santafé de Bogotá: D'Vinni.

Referencias

- Arias Cadavid, Gabriel Alvaro. (2013). *Autobiografía*. Documento de Trabajo. Medellín.
- Baudrillard, Jean. (2004). *El Sistema de los Objetos*. México: Siglo XXI.
- Cortina Orts, Adela. (1985). *Crítica y utopía: la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Cincel.
- Foucault, Paul-Michel. (2001). *Los Anormales*. Madrid, España: AKAL.



- Guarin Jurado, German. (2012). *Modulo de Modernidad Critica*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Habermas, Jurgen. (1987). *Teoría de la accion comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Isaza de Gil, Gloria. (2013). *Modulo Divesidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Luhmann, Niklas. (1998). *Teoría de Sistemas*. ANTHROPOS.
- Maturana Romesin, Humberto. (2005). *Emociones y Lenguajes en Educación y Política*. Santiago de Chile. JC Saez Editor.
- Mejia Valencia, Mario. (2013). *Modulo Pedagogía Critica. Notas de clase*. Manizales: CEDUM.
- Muñoz Hernández, Jairo Hernan. (2013). *Autobiografía. Documento de trabajo*. Medellín.
- Pamuk, Orhan Ferit. (2011). *El Museo de la Inocencia*. Barcelona: DEBOLSILLO.
- Prieto Parra, Marcia. (1990). *La Práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico*. Revista Educación y Pedagogía, No. 4. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Restrepo Garcia, Paula. Andrea. (2013). *MÓDULO: EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Rincon, Carlos. (2012). *Módulo de Modernidad Positiva*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ríos Patiño, Ana. Gloria. (2014). *Modulo Teoría curricular*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Rodriguez Castrillon, Wilman Alberto, Serna, Arles Fredy y Gonzalez Gonzalez, Miguel Alberto. (2014). *Modulo Análisis de información*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Rodriguez, Wilman Alberto. (2013). *Modulo "Investigación Cuantitativa y Cualitativa"*. Manizales: Universidad de manizales.
- Sanchez Buitrago, Dayron. (2013). *Módulo de Modernidad Sistémico Complejo*. Manizales: Universidad de manizales.
- Serna, Arles Fredy. (2013a). *Modulo Seminario - Taller Análisis Crítico en Investigación*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Serna, Arles Fredy. (2013b). *Modulo Teoría del Pensamiento Critico*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Valerio Echavarría, C. (2013). *Modulo Analisis del Discurso: Perspectivas Teoricas y Metodologicas*. Manizales: Universidad Manizales.
- Velasquez Bustamante, Humberto de Jesus. (2013). *Autobiografía. Documento de trabajo*. Medellín.
- Zemelman, Hugo Hernan. (2009). *Uso critico de la teoría*. Mexico: IPN.

Educación en emergencias o emergencias en educación¹

KATHERINE VERA CAICEDO², YASALDEZ EDER LOAIZA ZULUAGA³

Resumen

La presente investigación, basada fundamentalmente en la etnografía y aplicada en una institución educativa pública de la ciudad de Manizales, centra su interés en el estudio de la Educación en Emergencias, con el propósito de interpretar y comprender las concepciones y las acciones de los maestros y directivos para implementar procesos educativos en situaciones de emergencia, así como para identificar la forma como la institución se relaciona con entidades del sector externo, tales como la comunidad, autoridades y entidades locales, regionales y nacionales, y así fundamentar sólidamente una organización que le permita formular los Planes Escolares de Gestión del Riesgo que garanticen visibilizar a la escuela como territorio protector de los derechos humanos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y que en situaciones de emergencia les asegure que en ella encontrarán asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, insustituibles condiciones de la materialización del derecho humano a la educación.

Palabras claves: Educación, emergencias, gestión, riesgo, docentes, estudiantes, planes escolares, y comunidad educativa.

Abstract

Education in Emergencies and Emergency in Education

This research, based primarily on ethnography and applied in a public educational institution in the city of Manizales, focuses its interest in the study of Education in Emergencies, in order to interpret and understand the ideas and actions of teachers and managers to implement educational processes in emergency situations and to identify how the institution is related to external entities, such as the community, authorities and local, regional and national organizations, industry and so solidly substantiate an organization that enables it to formulate school risk management plans that guarantee visible to school as a protective area of human rights of children, adolescents and youth, and emergency assure you that it will find affordability, accessibility, adaptability and acceptability, irreplaceable conditions for the realization of the human right to education.

Keywords: education, emergency, management, risk, teachers, students, school plans and school community.

1 Recibido: 16 de abril de 2015. Aceptado: 11 de noviembre de 2015.

2 Katherine Vera Caicedo. Magíster en Educación Docencia; Profesional en Desarrollo Familiar; Profesional de apoyo coordinación Maestría en Ciencias Sociales - MACISO- Universidad de Caldas. Correo electrónico: cavcay@gmail.com

3 Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga. PhD en Ciencias de la Educación; Profesor titular Universidad de Caldas, Profesor Asesor Maestría en Educación Docencia Universidad de Manizales. Integrante Grupo de Investigación Maestros y Contextos Universidad de Caldas. Correo electrónico: yasadez@caldas.edu.co



Justificación⁴

A lo largo de su historia Manizales se ha visto afectada por emergencias; en 1922, 1925 y 1926 varios incendios destruyeron gran parte de la ciudad. Por su localización está expuesta a una gran actividad sísmica, así como a emisión de cenizas del Nevado del Ruiz y eventos que han representado riesgos y, por ende, situaciones de emergencia manifestadas en condiciones extremas de tragedias importantes como la del barrio la Sultana, y otra reciente en 2011 en el barrio Cervantes, en la cual murieron 48 personas.

De acuerdo con resultados de diversos estudios, es claro que la sociedad cada vez deberá enfrentarse a nuevas situaciones problemáticas que seguro afectarán la dinámica de las comunidades, especialmente en el sector educativo. Según el informe del Ministerio de Educación Nacional (2012, p. 15), se advierte que “el peligro de ser devastados por fenómenos amenazantes no solo permanece latente, sino que se acrecienta en la medida en que factores tales como el cambio climático, el crecimiento de poblaciones en territorios propensos a desastres, las inequidades, y las prácticas de desarrollo humanas insostenibles deterioran el medio ambiente”.

Estos peligros que señala el ministerio son las situaciones externas que deben enfrentar ahora las instituciones; fuera de considerar presupuestos, métodos, programas e instalaciones, entre otras cosas, las escuelas y colegios deben preocuparse por cualquier tipo de crisis o catástrofenatural que pueda afectar su funcionamiento y su finalidad.

En esta perspectivaes necesario, entonces, que la educación se reconozca también como un servicio y goce del mismo estatuto que la salud.⁵ Sin em-

bargo, cuando se observa la educación en emergencias, la falta de preparación causa que se presente una parálisis en el sistema educativo cuando se ve amenazado. Ante esta situación surge la pregunta: ¿Qué pasa con la educación cuando se presenta una emergencia?, regularmente se suspenden los servicios hasta que se supere la crisis, incluso en situaciones que, a pesar de ser calamitosas, no deberían interferir en los procesos educativos.

Por esta razón, diferentes entidades de orden internacional y nacional como la United Nations; International Children's Emergency Fund (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia); UNICEF; Inter-Agency Network for Education in Emergencies (Red Interagencial para la Educación en situaciones de Emergencias) (INEE); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros, y el MEN, INEE Colombia, la Mesa Nacional de Educación en Emergencias, el Comité Permanente entre Organismos(IASC), la Cruz Roja y Defensa Civil, se han preocupado por generar políticas y lineamientos para que las instituciones educativas estén preparadas para enfrentar diversas problemáticas que pueden afectar su normal funcionamiento. Sin embargo, los esfuerzos parecen pocos y la aceptación mínima; aspecto que se hace evidente al visitar las instituciones escolares e interactuar con la comunidad educativa para revisar y observar la forma como se ha manejado la Educación en Emergencias.

En el contexto de la Educación en Emergencias puede decirse que el problema que la caracteriza es de abordaje internacional y nacional reciente, pero también es obligatorio señalar que son pocas las entidades que se han preocu-

⁴ Este trabajo es parte de la investigación realizada en 2014, en el marco de la Maestría en Educación Docencia de la Universidad de Manizales.

⁵ Se considera que el servicio de salud, en cualquier país del mundo, no puede suspenderse por

ningún motivo. Esta idea también debe extenderse a la educación, pues no puede negarse que hace parte del proceso de crecimiento y calidad de vida de los individuos.

pado por darle un adecuado tratamiento de igual proporción que las instituciones escolares (INEE, 2004, 35); en tanto en la mayoría de los casos se evidencia que sus programas y estrategias son asistencialistas ante las eventualidades que se presentan, y que las acciones y correctivos generalmente se toman al momento en que suceden, sin evidenciarse planes y programas concretos de atención oportuna.

En tal perspectiva es necesario que se fomenten estudios sobre esta temática, de tal suerte que dicha reflexión pueda contribuir, por un lado, a evaluar si la educación realmente se asume como un derecho fundamental en el cual la prestación del servicio educativo no se suspenda ni siquiera en situaciones de crisis, y por el otro, a diseñar y fortalecer los planes de prevención y gestión del riesgo, planes de contingencia y planes de postemergencia en los municipios y, especialmente, en los centros educativos.

Antecedentes

Las situaciones de emergencias es un tema que, si bien se ha tratado desde hace varios años, pues no puede negarse que las catástrofes son casi impredecibles y se han presentado desde la existencia de la humanidad, su análisis en el campo de educación y la labor que debe cumplir ante tal situación, es un asunto relativamente reciente y más aún como objeto de investigación; sin embargo, esto no significa que no se le haya prestado la atención que merece.

La primera entidad en América encargada de proteger la educación en emergencias, o en asuntos relacionados con desastres y riesgos, es el Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes (IIN, 2011, 45), organismo creado en 1927. Pese a que esta institución postulaba de manera implícita la emergencia educativa para la década de los años 20, tenía bien presente el compromiso por los derechos y el bienestar de la niñez y la

juventud, y a partir de sus diez principios logró constituirse como referente hemisférico para facilitar los procesos de concertación y articulación de los principales esfuerzos regionales en la educación, con la incorporación a la OEA (Organización de Estados Americanos) en 1949.

Otro referente fundamental en cuanto a la problemática educativa en emergencias es la UNICEF -Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-; con un objetivo global como programa de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que ofrecía ayuda humanitaria y de desarrollo a niños y niñas en países en crecimiento o conflicto. Desde que se creó este organismo las políticas referentes a la educación en emergencias han cobrado una mayor importancia; no obstante, cuando se instituye la Red interagencial para la educación en situaciones de emergencia en el año 2003, el problema de la educación en este tipo de situaciones adquiere una importancia real, y a partir de consultas nacionales, subregionales y regionales, realizadas en África, Asia, América Latina, el Oriente medio y Europa, se formulan indicadores y orientaciones que permiten direccionar los parámetros mínimos para acceder a la educación en situaciones de emergencia, teniendo como principio la etapa de reconstrucción temprana.

Esta clase de políticas promueve la creación de un equipo educativo global para mejorar la coordinación entre las agencias de la ONU, ONGs y gobiernos en situaciones de emergencia en 2007 por parte del IASC.⁶ En este equipo global el IIPE trabaja junto con otros miembros como Save the Children y UNICEF con el fin de implementar el programa de desarrollo de capacidades, el cual ayuda a los Ministerios de Educación a:

- Abogar por la educación en situaciones de emergencia

⁶ La Fundación IASC, creada en el año 2000, actúa como el órgano de gobierno del Consejo de Normas Internacionales de Contabilidad (IASB).



- Interactuar con la comunidad humanitaria internacional
- Comprender los marcos internacionales e implementar programas para disminuir las consecuencias de catástrofes
- Movilizar recursos que mejoren la capacidad de los sistemas educativos.

En Latinoamérica se destaca el trabajo realizado por el Ministerio de Educación del Perú y la Dirección Regional de ICA (2010), el cual surge como un programa para dar respuesta al desastre natural ocurrido el 15 de agosto del mismo año. En este proyecto surge la guía de recursos pedagógicos para el apoyo socioemocional frente a situaciones de desastre, dirigida a docentes de educación inicial, primaria y secundaria. Quizá la contribución más relevante en este cúmulo de directrices, por un lado, sea una propuesta de intervención en las instituciones educativas frente a un desastre de origen natural o antrópico, y por el otro, un marco conceptual de la intervención que ofrece sugerencias de indicadores para la detección de casos que requieren atención especializada fuera de la institución educativa.

Otro precedente importante es la “Declaración de Panamá sobre la reducción del riesgo de desastres en el sector educativo de América Latina y el Caribe, octubre 2011”. En esta se constató que los desastres recurrentes que acaecen en regiones empobrecidas y en situaciones de conflicto armado y emergencia, pueden multiplicar los efectos de las catástrofes, lo cual revela un impacto devastador sobre la infraestructura escolar, la actividad del docente y, en general, sobre las oportunidades educativas.

Contribuyendo a la Declaración de Panamá, la Declaración de la VI Cumbre de las Américas, realizada en Cartagena en abril de 2012, se reafirma que la gestión y reducción del riesgo de desastres es una prioridad de las políticas públicas

nacionales y sus estrategias de desarrollo. Este manifiesto incluye estrategias educativas con un enfoque integral para la gestión ante emergencias relacionadas con el conflicto o desastres de origen socio-natural.

Ahora bien, en el tema de la educación en emergencias, también puede rastrearse estudios o investigaciones desarrolladas por individuos preocupados por dicha problemática; por ejemplo, se reconoce el trabajo que han realizado en Chile López, Echeita y Martín (2010, p. 155) en el cual:

Se describen los fundamentos teóricos y metodológicos de una línea de investigación que integra dos aproximaciones teóricas: el estudio de las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque de las teorías implícitas, y el análisis de las barreras hacia el aprendizaje y participación del alumnado como base para la mejora de los procesos de inclusión educativa. En particular, se describe la elaboración de un cuestionario de dilemas utilizado para explorar las concepciones de profesores y orientadores sobre la inclusión de alumnos con algún tipo de discapacidad en la enseñanza secundaria. Se discuten las reflexiones e interrogantes, así como las limitaciones y proyecciones de esta línea de investigación como aporte al análisis de las resistencias hacia el cambio que supone implementar políticas y prácticas que redunden en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación para todos y todas las estudiantes.

Otro estudio que bien puede destacarse en el tema de la Educación en Emergencias es la propuesta teórica en Ruana por Anna Obura titulada Redefiniendo el futuro: Educación y Reconstrucción Post-conflicto (Reshaping the future: education and post-conflict reconstruction) (2005,

p.34), financiado por el Banco Mundial, en el que se demuestra que:

Ruanda es un ejemplo de que la Educación para todos (EFA, por sus siglas en inglés) tiene un papel único que jugar en un país que ha sido desgarrado por la discriminación y la exclusión y donde el sistema educativo fue utilizado como un instrumento de destrucción social. La lección adquirida es que el momento para la EFA es ahora: el Estado necesita llegar a cada niño, en cada circunstancia, con algo que este pueda llamar escuela y demostrar a todos los niños que son, cada uno de ellos, de interés para el Estado.

Para el caso de Colombia, antes del año 2007 tres grupos independientes venían trabajando el tema de Educación en Emergencias. Ellos son: Grupo INEE de Colombia, Grupo IASC- Comité permanente entre organismos- y Alianza educación para la paz y Plan Decenal de Educación. Esos grupos se unieron para avanzar conjuntamente en un plan conceptual con el objetivo de contar con un sistema de atención humanitaria en contextos de emergencia. Siguiendo tal premisa, se realizó el primer taller nacional de educación en emergencias en noviembre del 2007, donde se presentaron y desarrollaron trabajos pilotos y operativos en todo lo que tiene que ver con la educación en situaciones de emergencias.

Se puede afirmar, entonces, que Colombia se preocupa por el tema de la educación en emergencias en el año 2007 cuando la UNICEF presenta el análisis de necesidades y brechas – Need assessment del IASC-. Este análisis inicia un proceso de divulgación, posicionamiento e inclusión del derecho a la educación con calidad en situaciones de emergencia; gracias a lo cual se crea la Mesa Nacional de Educación en Emergencias, con la participación activa del MEN y otros organismos. En 2007 se realiza el I Encuentro

Nacional de Emergencias, considerando como propuestas fundamentales las siguientes:

- Poner en la agenda pública de las entidades oficiales, de los organismos internacionales y de las organizaciones no gubernamentales, el tema de educación en emergencias
- Construir referentes conceptuales sobre el tema en el país
- Definir estrategias para avanzar en la construcción de una política pública en educación en emergencias
- Elaborar un plan de trabajo para el 2008 que permita consolidar la Mesa Nacional de Educación en Emergencias y desarrollar proyectos pilotos.

Con la Mesa Nacional de Educación en Emergencias se generan en el país políticas y acciones que giran en torno a iniciativas de interlocución y concertación con las autoridades nacionales y locales; además, se realizan consultas entre agencias y organizaciones comprometidas con el tema que permiten intercambiar experiencias significativas en diferentes regiones del país con el fin de diseñar e implementar estrategias y herramientas de intervención en territorios afectados por situaciones de emergencias.

Algunos de los trabajos de interés que se vienen desarrollando en el país, y que han sido reconocidos como experiencias exitosas o como buenas prácticas en la acción humanitaria son:

- Proyecto “Escuela Interétnica de Jóvenes Líderes”, el cual se viene desarrollando desde el año 2013 en el municipio de Riosucio, Chocó, y tiene como objetivo fortalecer la capacidad de las organizaciones étnico-territoriales (OETs) indígenas y afrocolombianas para mejorar la protección de los jóvenes frente a riesgos de conflicto armado y desplazamiento forzado. Este proyecto es patrocinado por ACNUR.
- Proyecto “Granja Autosostenible para la Rehabilitación de Víctimas de Map/



Muse/AEI”, coordinado por el licenciado Guillermo Gil en el municipio de Girón, Santander desde el año 2008. Este proyecto tiene la pretensión de ir más allá de la atención en salud, y por ello ha logrado implementar acciones para garantizar seguridad alimentaria, posibilitar el acceso a educación básica primaria y secundaria de las víctimas, y la formación técnica en convenio con el SENA (vecinos de la granja) para cursos de mantenimiento de motos y motores diesel.

- Proyecto “Atención Inmediata y Prevención del Riesgo de Reclutamiento Forzado en la región del Catatumbo – Norte de Santander”. Este proyecto es liderado por la Organización Benposta Nación de Muchach@s que se viene desarrollando desde enero de 2014.

Problema de investigación y objetivos

Asumiendo como un axioma que la educación es fundamental para cualquier nación e individuo, partiendo del principio que afirma que hasta en las situaciones de emergencia debe considerarse, es adecuado formular el siguiente problema de investigación: **¿Cuáles son las concepciones y las acciones de los maestros y directivos para enfrentar procesos educativos en situaciones de emergencia en una Institución Educativa pública de la ciudad de Manizales?**

Merced a la importancia de este problema, debe considerarse el siguiente objetivo: Identificar, describir y caracterizar los programas y planes de acciones educativas para enfrentar situaciones de emergencia en una institución educativa. Esto significa, también, interpretarlas concepciones de los maestros y directivos frente al tema de la educación en tiempos de crisis, junto con sus concepciones respecto a este tipo de situaciones.

Descripción teórica. Educación en emergencias

La Educación en emergencias se ha venido trabajando desde hace poco con la participación de muy pocos actores, y es posible que esta sea una de las situaciones que no ha permitido una mejor comprensión del problema; así como el reconocimiento y diseño de planes para la atención por parte de los organismos comprometidos con la educación, de programas y propuestas eficaces para enfrentarse a situaciones de emergencia y la prevención de riesgos (INEE, 2007, 62).

En el contexto de la educación en emergencias puede decirse, según Barrios, R.; Stansbury, J.; Palencia, R.; Rojas, C.; Medina, B. y Lynne, B. (2009, 23), que el problema que la caracteriza es de abordaje nacional e internacional reciente, pero también es obligatorio señalar que son pocas las entidades que se han preocupado por darle un adecuado tratamiento, y ni se diga de las instituciones escolares, en tanto en la mayoría de los casos es claro que sus programas y estrategias son asistencialistas ante las eventualidades que se presentan, y que las acciones y correctivos generalmente se toman al momento en que suceden, sin evidenciarse planes y programas concretos de atención oportuna.

Otro aspecto preocupante es que, a pesar de la existencia de guías, políticas y directrices, tanto nacionales como internacionales, así como la existencia de múltiples informes de investigación en torno al tema de educación en situaciones de emergencia, es posible que no haya sido tomado con la importancia que amerita por parte de los actores implicados en los procesos educativos formales, lo cual llevó a plantearse en la investigación una pregunta central: **¿Cuáles son las concepciones y las acciones de los maestros y directivos docentes para enfrentar procesos educativos en situaciones de emergencia en una institución educativa pública de la ciudad de**

Manizales?; entendiéndose que una de las primeras y más significativas consecuencias negativas para la garantía del derecho a la educación, es la suspensión inmediata de la prestación del servicio educativo, al menos mientras dura la emergencia.

En atención a que hoy más que nunca se hace necesario comprender la manera como las instituciones están haciendo frente a las emergencias generadas por terremotos, tsunamis, inundaciones, deslizamientos (de orden natural y socio-natural), y por situaciones de conflicto armado interno, violencia social o situaciones como el consumo de sustancias psicoactivas – SPA-, embarazo adolescente, microtráfico, entre otras situaciones (de orden antrópico) que desencadenan riesgos para la escuela, las cuales afectan a la población más vulnerable ante una crisis, entre quienes se encuentran niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Arenas Romero, A., 1999, 32), se vuelve de total importancia para esta investigación comprender las concepciones y las acciones de los maestros y directivos para enfrentar procesos educativos en situaciones de emergencias en una institución educativa pública de la ciudad de Manizales.

Lógicamente fue necesario hacer una exhaustiva revisión de fuentes documentales que permitieron un mejor abordaje del tema; estudio que se centra, como ya se ha dicho, en comprender las concepciones y las acciones de profesores y directivos de una institución educativa. En este se deja de lado el análisis estadístico de las probabilidades de presencia de un fenómeno, o del número de cursos y programas para enfrentar una situación; en tanto esta información, si bien es importante, no da muestras de la efectividad de los mismos, pues dado que se trata de programas para atender situaciones de emergencia que posibiliten la no suspensión del servicio; es decir, que permita garantizar la prestación del mismo aún en situaciones difíciles, amerita un abordaje más de tipo hermenéutico que facilite comprender la preparación de los

miembros de una institución; así como las posibles implicaciones, consecuencias y resultados de tener o no preparación teórica y práctica en torno al problema de la Educación en Emergencias.

Ahora, si bien es cierto que se ha delimitado una población, dentro de ésta no hay una muestra específica, es decir, una institución educativa que forme un caso particular el cual abordar; por tanto, no hay análisis matemáticos ni variables que examinar. Existe, pues, un enfoque de carácter holista con el que se pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellos, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

En última instancia, los actores o participantes objeto de estudio son los estudiantes (niños, niñas, adolescentes y jóvenes), a los que se les busca prestar el servicio educativo aun cuando las condiciones sean difíciles, los maestros y directivos que deben tomar conciencia y aplicar de manera más eficiente los programas de contingencia para lograr dicho objetivo y, el Estado por medio de sus representantes locales, que debe poner a disposición las herramientas y las directrices necesarias para llevar a cabo con éxito, eficiencia y responsabilidad las políticas correspondientes para poner en marcha las medidas de respuesta requeridas en casos donde la educación se vea amenazada por los diferentes factores existentes.

Referente normativo

En situaciones de emergencia existen varias normas, leyes, decretos, etc., a nivel nacional e internacional, que apuntan a regularizar y organizar los procesos educativos en situaciones de emergencias; en este sentido, en el contexto nacional deben reconocerse los principios proclamados por la Constitución Política (1991), que en el artículo 44 establece que:



Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajo riesgosos.

Fundamentado en estos principios, el artículo 67 define que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Con la revolución constitucional en 1989,⁷ la constitución de 1991 otorgó a la educación una doble connotación jurídica: primero, **como derecho fundamental**; caso en el cual afirma:

Es el medio idóneo para acceder en forma permanente al conocimiento y alcanzar el desarrollo y perfeccionamiento del ser humano, ya que en la medida en que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para efectos de su realización como persona (Sentencia 02, 1992).

Segundo, **como servicio público**, considerando que es necesario “satisfacer necesidades colectivas en forma general, permanente y continua, bajo la dirección, regulación y control del Estado” (Ley 80, 1993).

Gracias a esta reforma constitucional, leyes como la Ley 1098 del 2006 ofrecen nuevas consideraciones entorno a la educación en emergencias. Los artículos 5,6, 7,8,9,10,17,19,20,22,24,27,28,30,31 y 33 señalan las garantías y deberes que tiene el Estado y los particulares con respecto a los derechos irrenunciables que poseen los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La educación, en este sentido, formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico y tecnológico.

Es necesario advertir que el Estado colombiano, ante algunas situaciones que han afectado la población, y por supuesto a los planteles educativos, ha generado algunas normas transitorias con el fin de mitigar y generar recursos y estrategias que permitan afrontar de mejor manera las situaciones de emergencia. En este sentido, el Decreto 4580 de 2010 es clave para comprender como el Estado colombiano enfrente tales circunstancias.

En este decreto se establece el estado de emergencia económica, social y ecológica por razón de grave calamidad pública, esgrimiendo como argumento el fenómeno de la Niña desatado en todo el país en el mes de noviembre del año 2010, el cual se consideró como un desastre natural de dimensiones extraordinarias e imprevisibles. Conjuntamente con el Decreto 4580 de 2010, surge, para el campo educativo, el Decreto 4827 de 2010, en el cual se dictan disposiciones relacionadas con la prestación del servicio educativo a partir de la declaración de emergencia económica, social y ecológica, teniendo como referencia que más de 500 establecimientos educativos de 18 departamentos y 150 municipios se han visto afectados.

Según el decreto 4827, se tomaron algunas medidas que apuntan a garantizar a los estudiantes el ejercicio del derecho a la educación. Así, se dispuso que, mientras las condiciones de desastre se mantu-

⁷ Debe tenerse en cuenta que, gracias al movimiento estudiantil de finales de los 80s, la nueva Constitución Política de Colombia confiere una serie de principios que su predecesora no contiene. En ellos se establece la participación ciudadana, la proliferación de partidos políticos y una serie de nuevas ideas fundamentales como la educación integral.

viesen, se autorizaba la utilización de las instalaciones escolares públicas de una misma jurisdicción para el funcionamiento temporal de más de un establecimiento educativo.

Por otra parte, en el caso internacional, muchas son las disposiciones legales que se han tomado; sin embargo, cabe señalar la norma mínima para la educación en emergencia proferida por la UNESCO (2004, p.86), la cual se enfoca en la necesidad de revisar permanentemente los elementos que promueven la enseñanza y el aprendizaje efectivos: 1) plan de estudios, 2) capacitación, 3) instrucción y 4) evaluación.

Con esto se reflexiona sobre la razón de ser de todo plan de acción, según la incidencia en la dinámica interna de la escuela.

En un examen riguroso de las normas internacionales, se destaca la resolución 64/290 del 27 de julio de 2010, declarada por la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas (ONU), y las formulas planteadas por el INEE - Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).⁸ En la primera, según la ONU (2010, p.20):

Se solicita a los estados miembros que aseguren el funcionamiento de los mejores sistemas educativos posibles, en particular mediante la asignación de recursos suficientes, la adaptación adecuada de los programas de estudio y la capacitación de los maestros, la realización de evaluaciones de riesgo, los programas de preparación para casos de desastre en las escuelas, un régimen jurídico de protección y servicios

sociales básicos y sanitarios, con el fin de resistir las situaciones de emergencia...recomendando que los estados miembros aseguren el acceso a la educación en situaciones de emergencia a todas las poblaciones afectadas, de conformidad con las obligaciones que les incumben con arreglo al derecho internacional y sin discriminación de ningún tipo.

Con la solicitud expresa de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la Resolución 64/290 de 2010, artículo 9, se reconoce la responsabilidad que tienen los gobiernos en la destinación de recursos financieros, la flexibilización del currículo y la formación en el campo del docente que garanticen el derecho a la educación, "... en situaciones de emergencia a todas las poblaciones afectadas, de conformidad con las obligaciones que les incumben con arreglo al derecho internacional y sin discriminación de ningún tipo".

En cuanto a las formulas planteadas por el INEE - Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia se destacan (INEE, 2011):

- **Normas mínimas comunes a todas las categorías:** *esta sección se enfoca hacia las áreas esenciales de participación comunitaria y el uso de los recursos locales al aplicarse las normas contenidas en este manual.*

- **Acceso y ambiente de aprendizaje:** *se enfoca a las asociaciones para promover el acceso a las oportunidades de aprendizaje y a los vínculos inter-sectoriales con la salud, el agua y el saneamiento. Se postulan ocho normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia con la ayuda alimentaria/nutrición y vivienda, por ejemplo, con el objetivo de mejorar la seguridad y el bienestar físico, cognitivo y psicológico.*

- **Enseñanza y aprendizaje:** *se enfoca a los elementos importantes que promueven la enseñanza y el aprendizaje efectivos: 1) plan de*

8 El INEE es una red mundial abierta de organizaciones no gubernamentales, organismos especializados de las Naciones Unidas, donantes, gobiernos, personal docente, investigadores e individuos de las poblaciones afectadas, que colaboran para velar por el derecho de todas las personas a una educación de calidad y segura en situaciones de emergencia, y en las tareas de reconstrucción posteriores a las crisis.



estudio, 2) capacitación, 3) instrucción y 4) evaluación. Maestros y otro personal educativo se enfoca a la administración y la gestión de los recursos humanos en el campo de la educación, incluyendo el reclutamiento y la selección, condiciones del servicio, supervisión y apoyo.

• **Política educativa y coordinación:** *se enfoca a la formulación, promulgación, planificación, implementación de la política y la coordinación.*⁹

Las “Normas Mínimas para la Educación en situaciones de Emergencia (INEE)”, establecen entre sus enunciados más relevantes tres acciones específicas:

- 1. Preparación para la emergencia*
- 2. Respuesta a la emergencia*
- 3. Apoyo humanitario*

Esta preparación, respuesta y apoyo humanitario de acuerdo a los planteamientos de las INEE son para las “emergencias” por desastres naturales y conflicto armado interno, los cuales son definidos como emergencias complejas. Otras emergencias, como las sequías, pueden desarrollarse más lentamente, pero tienen un impacto igualmente devastador.

Gestión del riesgo

La gestión integral del riesgo, de acuerdo a la Universidad Nacional de Colombia— sede Manizales (2005),

Es el conjunto de elementos, medidas y herramientas dirigidas a la intervención de la amenaza o la vulnerabilidad, con el fin de disminuir o mitigar los riesgos existentes. La gestión de riesgos tiene como objetivo articular los diferentes tipos de intervención, dándole un papel principal a la prevención y mitigación, sin abandonar la preparación para la respuesta en caso de desastre, la cual se vincula al desarrollo de las políticas preventivas que en el largo plazo conduzcan a disminuir de manera significativa las necesidades de intervenir sobre los desastres ya ocurridos. Una política de gestión de riesgos no sólo se refiere a la acción de las entidades del Estado, sino por su propósito a la articulación de las diversas fuerzas sociales, políticas, institucionales, públicas y privadas; esto significa la participación democrática y la suma de esfuerzos y responsabilidades de acuerdo con el ámbito de competencia de cada cual.

Por su parte, La Ley 1523 de 2012 acoge la Gestión del Riesgo de Desastres como política de desarrollo nacional, establece los estamentos organizativos nacionales y territoriales con sus respectivas funciones, aporta instrumentos de planificación, determina sistemas de información por activar, fija mecanismos de financiamiento y establece los indicadores para la declaratoria de desastre, calamidad pública y normalidad. Así mismo, incorpora normatividad concerniente con la prevención, atención y recuperación de desastres, manejo de emergencias y reducción de riesgos.

Tal vez un soporte indiscutible para trascender el concepto de gestión del riesgo desde acciones meramente emergencista, es decir, aquellas respuestas inmediatas que se dan ante una situación o problemática puntual, podría relacionarse con uno de los propósitos de la Ley 1523 de 2012, en donde se plantea la urgencia de

⁹ Las Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia (MSEE por sus siglas en inglés), son tanto un manual como una expresión de compromiso, desarrolladas a través de un proceso amplio de colaboración, para que todos los individuos —niños, jóvenes y adultos— tengan el derecho a la educación en situaciones de emergencia. Ellas hacen eco de las creencias principales del Proyecto Esfera, donde deben tomarse todos los pasos posibles para aliviar el sufrimiento humano que surge de la calamidad y el conflicto.

actualizar los planes de emergencia en las instituciones educativas por planes escolares de gestión del riesgo (PEGR), a pesar de que La Ley 1523 de 2012 ordena que la responsabilidad de esta actualización es de los consejos municipales o departamentales de gestión del riesgo.

Desde el sector educativo, en su conjunto, se deben establecer e implementar políticas referidas a la prevención, atención y reparación frente a los posibles efectos generados por situaciones de riesgo de orden socio natural, atendiendo las políticas de orden nacional y territorial, pero concretándose, específicamente en los Planes Escolares de Gestión del Riesgo –PEGR– de las instituciones educativas, donde finalmente se materializa el derecho a la educación.

Para llevar a cabo la transición de la descripción de las amenazas de una institución educativa al conocimiento del riesgo, es necesario que el gobierno nacional, departamental y municipal direccionen acciones pertinentes para lograr una actualización de los PEGR con un componente importante de formación de la comunidad educativa en el tema de emergencias, para ello la “Política educativa se debe enfocar en la formulación, promulgación, planificación, implementación de la política y la coordinación” (INEE, 2004, p.77).

Metodología

En cuanto al proceso investigativo propuesto, se advierte que, por tratarse de la comprensión de las concepciones y formas de abordar una cuestión específica como la educación en situaciones de crisis, el estudio se enfocó en un diseño cualitativo apoyado fundamentalmente en la etnografía. Dicho método permite reflexionar sobre la cultura de la escuela en torno al asunto de la educación en emergencias, permitiendo a su vez comprender la forma como la institución se relaciona con entidades del sector externo como la comunidad, las autoridades y organizaciones locales, regionales y nacionales, para

conocer, abordar y mitigar situaciones de emergencias. Este estudio deja de lado el análisis estadístico de las probabilidades de presencia de un fenómeno o del número de cursos y programas para enfrentar una situación, pues, no da muestras de la efectividad de los proyectos, sino la existencia de estos.

La justificación de la selección del método se da en virtud a que la etnografía¹⁰ es, actualmente, uno de los métodos más usados en investigaciones educativas en las cuales se pretende analizar y comprender los discursos y prácticas de docentes, tanto en el aula como fuera de ella; por lo que puede decirse, entonces, que el tipo de etnografía que se emplea es la etnografía educativa.

Según Aguirre Batzan, A. (1995), ésta se preocupa por descripciones e interpretaciones de la cultura escolar, bien en su generalidad o en situaciones y objetos particulares; para este caso, es la cultura institucional frente al tema de educación en emergencias. Siguiendo esta idea, Velasco y Díaz de Rada (2006, p. 10) esbozan que “la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar.

Ahora bien, las técnicas etnográficas que se emplearon son: por un lado la participativa, pues se realizaron talleres de cualificación y formación docente frente al tema; y por el otro especulativa, dado que se hicieron varias observaciones de la institución en diferentes momentos para analizar la forma como los profesores y directivos estaban en disposición de enfrentar posibles situaciones de emergencia. Para ello se siguió la propuesta de Hammersley y Atkinson (2005, p. 15): “se observó lo que sucedía y se escuchó lo que se decía”.

10 Aguirre Batzán (1995) analizando el término etimológicamente entiende que: “la etnografía es el estudio descriptivo (*graphos*) de la cultura (*ethnos*) de una comunidad” (p. 3).



De otra parte, se hicieron entrevistas en profundidad a partir de una guía de preguntas que buscaba recoger datos disponibles con el fin de dar información sobre la pregunta central de investigación. La encuesta consta de 14 preguntas que giran en torno al conocimiento y comprensión de las políticas, los planes y las organizaciones o institutos encargados de la educación en situaciones de emergencias; la cual se llevó a cabo en las instituciones educativas de la ciudad de Manizales con el fin de medir cómo enfrentan actualmente esta problemática.

Población, muestra y descripción

La población a la que se dirige este estudio son las instituciones educativas públicas de Manizales; sin embargo, se escogió una institución educativa pública de la zona urbana, la cual hace parte de la jurisdicción del municipio de Manizales, que con sus particularidades naturales hace parte de la muestra para este artículo. Las características que permitieron seleccionarla fueron: las condiciones socio-demográficas de la comunidad, su ubicación geográfica, influencia sísmica y propensión a deslizamientos interurbanos; aspectos que la convierten en un escenario que necesita la construcción de programas que garanticen la continuidad de la prestación del servicio educativo en situaciones de emergencia, ya sean estas provocadas por desastres naturales o por factores antrópicos como la violencia social, consumo de sustancias psicoactivas –SPA-, embarazo adolescente, BACRIM, etc., que impiden, en última instancia, la consecución de una adecuada educación.

Los actores no son otros que los mismos estudiantes, como alma y razón de ser de los programas de educación en momentos de alto riesgo, también los directivos docentes y maestros que resaltan la importancia y pertinencia (pero que también desconocen) de la implementación de

estrategias eficientes que den a lugar a la continuidad del proceso educativo, aun cuando las circunstancias más extremas induzcan a la suspensión parcial o total del servicio, también las mismas instituciones escolares, además de las diferentes entidades u organismos gubernamentales que asisten y se comprometen con un servicio educativo digno de prestarse.

Para lograr identificar las concepciones y acciones que se dan en la institución educativa, se realizaron entrevistas en profundidad y observaciones permanentes que permitieron comprender las concepciones y los planes que se desarrollan en la institución, y la manera como se asume la educación en emergencias en esta entidad escolar

Consideraciones relevantes

El desarrollo del tema trae consigo el encuentro o el descubrimiento de ciertos tópicos o aspectos de los que en un principio no había ni parcial ni total conciencia; las consideraciones son, entonces, esas perspectivas que se descubren después del trasegar investigativo, y que al cobrar relevancia dentro de dicho proceso se hace imprescindible mencionarlos, con el único objetivo de darlos a conocer y nutrir, por tanto, futuras investigaciones.

Dado lo anterior se hace notorio que se pueden seguir enunciando ejemplos para dar cuenta de que, en esencia, los docentes centran sus posturas al respecto más hacia el tema de tomar acciones cuando se presentan cierto tipo de emergencias, y no desde la lógica de las posibilidades que debe brindar una institución educativa de poder garantizar el derecho a la educación aún en situaciones calamitosas o difíciles, pues, tal vez, esta sea la mejor opción, no sólo de no interrumpir el proceso formativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sino también de poder ayudarlos a enfrentar, afrontar y asumir dichas situaciones.

De otra parte, también se encuentran posturas en las que se da importancia a la

planeación y preparación que debe tener la institución para enfrentar situaciones de emergencia; aunque no se evidencia un claro compromiso personal, pues se descarga la responsabilidad en la institución, asumiéndose en la mayoría de los casos como un asunto que debe atender y organizar la dirección, y no como un compromiso de todos.

En años recientes ha existido un aumento en la concientización de la necesidad de programas educativos formales y no formales en situaciones de emergencia; en este sentido, han emergido dos aspectos importantes: 1) el reconocimiento de que las personas no pierden su derecho a la educación durante las emergencias, y que la educación no puede permanecer “fuera” de la corriente principal del debate humanitario, y debe ser vista como una respuesta humanitaria prioritaria; y 2) el deseo y el compromiso amplios para velar por un nivel mínimo de calidad, acceso y responsabilidad por la educación en situaciones de crisis.

Existen pues muchas posibles emergencias que puede enfrentar una institución, lo importante es que las instituciones y su comunidad estén realmente preparadas para enfrentarlas. En tal sentido, al revisar las concepciones de los maestros se encuentra que los docentes aún tienen poca preparación y muchos más los Padres de familia y los estudiantes

El no estar preparados es un asunto que claramente afectará la discontinuidad en la garantía del derecho a la educación, lo cual se presenta entonces como consecuencia de la ausencia de una planeación que refleje acciones de prevención, atención y post-emergencia, expresados en planes, programas y proyectos, en el marco de las denominadas cuatro A, planteadas por la relatora especial de las Naciones Unidas, Katarina Tomasevski (2004, 388), las cuales son denominadas: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad, como parte de las obligaciones del Estado.

Conclusiones

- La Educación en Emergencias surge como herramienta para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia, con el fin de mantener la prestación del servicio educativo ante una eventual crisis generada por desastres naturales o por factores sociales como el conflicto armado interno o violencia social. En consecuencia, urge revisar los ejercicios efectivos de las entidades territoriales encaminados a garantizar la educación en emergencias, como expresiones de la comprensión, apropiación y puesta en marcha de las orientaciones prescritas en las directivas ministeriales, en este caso la 12 de 2009 y 16 de 2011. Estos ejercicios efectivos se constituyen en dispositivos de soporte para la formulación de una Política Pública de Educación en Situaciones de Emergencia.
- Con la formulación de una Política Pública de Educación en Emergencias, las secretarías, los colectivos de funcionarios y ciudadanos ajustarán su concepto, tanto de educación como de emergencias; desarrollarán una visión integral del asunto, en el cual la mayor prioridad sea la reducción de la vulnerabilidad social, mediante el diseño y puesta en marcha oportuna de planes, programas y proyectos que contribuyan a la prevención, mitigación y recuperación en situaciones de desastre.
- A mayor planificación de las emergencias, menores son las consecuencias de los hechos que materializan una amenaza. Esta planificación corresponde a la primera etapa de una emergencia, en la cual, la Secretaría de Educación de Manizales, a partir de su plan de acción de educación en situaciones de emergencias (aún no se tiene) provee el instrumento de planeación estratégica de la política pública en esta materia.
- El plan de acción de educación en emergencias responde a la obligación



del ente territorial de adoptar un programa de política pública en esta materia; de allí que su utilidad deviene en la posibilidad ordenada y estructurada de desarrollar programas, proyectos y acciones, destinar recursos y gestionar los que sean necesarios, garantizar la participación efectiva tanto de las víctimas del conflicto armado como de las comunidades afectadas por los desastres de origen natural, definir responsables, hacer seguimiento y evaluación, y diseñar un cronograma preciso para atender las necesidades y demandas de esta población, garantizando de esa forma el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en estas situaciones.

- La Educación en Emergencias deviene en mecanismo de prevención y protección de los derechos humanos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes; en tanto la mayor pretensión es poder dar continuidad al servicio educativo aún en situaciones calamitosas.
- Es necesario entonces, en la primera fase de una emergencia, prevención y gestión del riesgo, un cambio de paradigma sobre la visión de educación en emergencias. El paradigma pensado como aquella nueva significación sobre la Educación en Emergencias como hilo conductor de la promoción y protección de los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el territorio colombiano, los cuales con gran urgencia deben visibilizarse en una política pública, con el fin de garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia.
- El municipio de Manizales, en cuanto a situaciones de emergencia ha afrontado una serie particularidades, especialmente con relación de afectaciones por fenómenos naturales, que le han permitido desarrollar un aprendizaje y mejoramiento continuo para la gestión de riesgos, no sólo desde el enfoque de atención de eventos, sino funda-

mentalmente en el desarrollo de planes de prevención y preparación que conlleven a la mitigación de afectaciones potenciales; así como a la definición de estrategias para la recuperación y superación, más aún si se tienen en cuenta los recientes eventos de impacto masivo como la emergencia por la falta de agua o la emisión de cenizas del Volcán Nevado del Ruiz

- El plan de acción enmarcado en la Educación en Emergencias debe dar cuenta de unas estrategias a corto, mediano y largo plazo que permitan la garantía del derecho a la educación en las tres etapas de una emergencia: prevención y gestión del riesgo, atención a crisis de emergencia y post-emergencia.

Recomendaciones

A continuación se hará una selección de aquellas medidas, pasos a seguir o recomendaciones más relevantes respecto al tema de la educación en emergencias, de manera que se puedan optimizar los enfoques que se hacen en la actualidad, y por tanto, abordar con mayor conocimiento y menor improvisación cualquier situación adversa que atente contra la garantía del derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes; para lograr la solución, con mucha más prontitud, eficiencia y capacidad de cualquier obstáculo que se presente para la normal prestación del servicio educativo.

Es necesario que la educación preescolar, básica y media, aquella organizada, sistematizada y regularizada, se reconozca también como un servicio, y que por tanto, siempre debe caracterizarse por ser un derecho humano para toda la población en edad escolar, y en virtud de ello, se deben buscar las mejores estrategias para garantizar su continuidad.

La UNICEF (2008, p. 8), al hacer referencia de las posibilidades de catástrofes y emergencias que pueden afectar el sistema educativo y la sociedad en general, admite que el análisis sobre el cambio

climático, la situación actual e indicadores mundiales sugieren un incremento alarmante de la cantidad, la escala, la complejidad y la duración de los desastres en muchas regiones del mundo, lo cual tiene que incidir en el aumento de los niveles de preparación para afrontarlos. Por esta razón, es fundamental fortalecer las alianzas y mejorar los niveles de coordinación entre los actores, para lograr un enfoque más integral de las respuestas educativas en situaciones de emergencia y desastres.

Es evidente que tienen que hacerse revisiones y apuestas, tanto de las entidades encargadas de velar por la educación del país, como por otros organismos que han emprendido esfuerzos en esta misma dirección, para que promuevan acciones y programas que permitan a las instituciones educativas trabajar por la calidad y continuidad en la prestación del servicio educativo, incluso en situaciones de emergencia, y que se tomen cartas en el asunto, en tanto hoy se presentan cambios acelerados en el mundo que exige a sus integrantes estar preparados para asumirlos y adquirir nuevas competencias para integrarse y permanecer en estas nuevas sociedades tan complejas, y especialmente ante una naturaleza tan desafiante para los seres humanos.

Ante estas posturas y concepciones es válido retomar el planteamiento de Salas Neumann, Emma (2008, p. 118), quien expone que el sistema escolar de hoy debe atender una mayor población, más diversa y socializarla para retos inciertos y ello es, en sí mismo, un desafío para la educación. Quizás, esa pueda ser una de las razones de que la educación sea víctima de una serie de contradicciones que afectan su finalidad, orientación y contenido, así como del rol del profesor. Es decir, que hoy más que nunca es imperativo pensar una institución escolar diferente, que enfrenta desafíos distintos a los que enfrentaba cuando surgió, y que por tanto, requiere de una urgente revisión, tanto de sus cu-

rrículos, como de la organización escolar y la cualificación de sus docentes.

Es claro entonces que son varios los organismos que han dado prioridad al tema de la educación para enfrentar diversas problemáticas, tanto de orden social como natural, y es por ello que las instituciones educativas deben estar al tanto de dichas situaciones y pensarse en virtud de la labor y rol preventivo y correctivo que puede lograr con programas que piensen la educación como un derecho, y en esta lógica plantearse, no solo como prestadoras de un servicio, sino como responsables de aportar al desarrollo de la sociedad, tanto en la apropiación de saberes y conocimientos, como en el campo de preparación para la vida y la capacidad para enfrentarse a diversas situaciones, incluso aquellas que son adversas.

Es necesario que las instituciones busquen la manera para que toda la comunidad esté informada de los procesos que se llevan a cabo en torno al tema de educación en emergencias, pero sobre todo, que busque estrategias para que todos se vinculen, dado que solo de esta manera se lograrán acciones efectivas que no dependan de unos pocos, sino de la institución en su conjunto, asumiendo el principio de la escuela como territorio protector.

Las evaluaciones iniciales analizarán la naturaleza de la emergencia y su efecto en la población; la resiliencia de las personas afectadas y los recursos locales disponibles, al mismo tiempo que se evalúan sus necesidades, vulnerabilidades y cualquier tipo de vacíos en los servicios esenciales. Para garantizar la efectividad de los programas, las valoraciones de la educación en situaciones de emergencia deben incluir la participación, tanto de la comunidad afectada, como del gobierno local y los actores humanitarios que trabajan en aspectos educativos y no educativos. Las valoraciones también deben considerar la educación formal y no formal para todos los sectores de la población.



Bibliografía

Fuentes

- Aguirre Baztán, Ángel (Ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Arenas Romero, Antonio. (1999). *Guía de la comunidad educativa para la reducción de riesgo y desastre: prevención y protección de la niñez y la adolescencia*. San José de Costa Rica: Cruz Roja- Comisión Nacional de Emergencias.
- Barrios, Roberto E.; Stansbury, James P.; Palencia, Rosa; Rojas, Carmen; Medina, Braunschweig, S. y Lynne, B. (2009). Traducción de Sánchez, J. Estudio mundial sobre educación en situaciones de emergencia. Informe de Angola. Revista Magistro N°5, vol. 1, pp. 19- 47. Bogotá: Ediciones Universidad Santo Tomás de Aquino- USTA.
- Conferencia Latinoamericana de Ministros de Educación sobre "Reducción del riesgo de desastres en el sector educativo de América Latina y el Caribe" (2011). Declaración de Panamá Sobre la reducción del riesgo de desastres en el sector educativo de América Latina y el Caribe. Disponible en: www.ineesite.org/uploads/files/resources/Declaracion_Panama_RRD_Sector_Educativo_firmada.pdf. Recuperado el 25 de agosto de 2014
- GIZ/PDRS y ASC (2010). *Lecciones Aprendidas de la Gestión del Riesgo en Procesos de Planificación Inversión para el Desarrollo*. Lima, Perú: GIZ-COSUDE
- Goetz, Jidith & Lecompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, Martha Cecily Zapata, Ma. Teresa (2009). *Los proyectos de aula una estrategia pedagógica para la educación*. Pereira: Red Alma Mater- UTP.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heninger, Lori (2005). Coordinadora proyecto Niños y Niñas de la Comisión de Mujeres: la investigación global sobre educación en emergencias. En: www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf (Recuperado en julio 17 de 2014).
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes –IIN-. (2011). *Derechos de la niñez y la adolescencia en la gestión de riesgo de desastres: documento de posicionamiento político*. IIN- OEA.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE. (2004). *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónica y reconstrucción temprana*. París, Francia: INEE. En: www.ineesite.org (Recuperado en agosto 5 de 2014).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE. (2007). Baxter, P. y Bethke, L. (coord.). *Comprensión y uso de las normas mínimas de INEE para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*. Cuaderno de trabajo. En: www.ineesite.org/standards.
- López, M.; Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, No. 2, vol. 4. En: <http://www.rinace.net/rlei/> (Recuperado en julio 27 de 2014). Chile: Escuela de Educación Diferencial- Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Central.
- Ministerio de Economía y Finanzas del Perú, Gobierno Regional Piura, EIRD / UNISDR/ ONU,
- Mora Cubillos, Zullibeth (2012). Coordinadora general convenio CM 258-2012OIM- MEN.. Fortalecimiento de la capacidad del sector educativo para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia. Módulo 2. Bogotá: MEN.
- Obura, A. (2005). *Redefiniendo el futuro: educación y reconstrucción post- conflicto (Reshaping the future: education and post-conflict reconstruction)*. Banco Mundial. Revista Migraciones Forzadas N° 22. Noruega: Centro de estudios para refugiados- IDEI- USAC.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU- **Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres – EIRD**. (2009). Plataforma global para la reducción de desastres, celebrada en Junio de 2009, en Ginebra, Suiza. En: <http://www.prevention-web.net/globalplatform> (Recuperado en mayo 24 de 2014).

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2006). Educación y protección en crisis. Estados Miembros de la UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Organización Integral para las Migraciones – OIM. (2011). Informe sobre las migraciones en el mundo: comunicar eficazmente sobre las migraciones. Ginebra, Suiza: OIM.
- Osorio Ursúa, Claudio (2009). La educación en la agenda humanitaria: Asegurando el derecho a la educación en emergencias y desastres. Revista CAPRADE Comité Andino para la Prevención y Atención de Desastres, año 5, vol. 4/5, pp. 67-71. Perú: Comunidad Andina- CAPRADE- Comisión Europea- PREDECAN.
- Red Interagencial para Educaciones en Situaciones de Emergencia. (2006). Comprensión y uso de las normas mínimas de INEE para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónica y reconstrucción temprana: Guía de Capacitación. INEE
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá.
- República de Colombia. (2011). Ley 1450 de 2011. Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014 Prosperidad Para Todos. Tomos I y II. Bogotá. En: www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014/Paginas/Plan-Nacional-De-2010-2014.aspx. (Recuperado en febrero 17 de 2014).
- República de Colombia. Congreso de la República. (2012). Ley 1523 del 24 de abril de 2012. Por la cual se adapta la política nacional de gestión del riesgo de desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres y se dictan otras disposiciones. Bogotá.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2013). Proyecto de cooperación técnica para el fortalecimiento de la capacidad de las secretarías de educación para abordar las situaciones de emergencia. En: http://idea.maizales.unal.edu.co/gestion_riesgo/plan.php (Recuperado en julio 17 de 2014).
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional – MEN. Protecting Through Education RET- UNICEF.(2012). Guía de educación en emergencias, módulos 1,2 y 3. Bogotá: MEN.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Salas Neumann, Emma. Reflexiones sobre educación en nuestros días. Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Número 7, págs 31- 36. Santiago de Chile: UMCE
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza, No. 334, mayo- agosto, pp.165-176. España: Ministerio de Educación.
- Tomasevsky, Katarina (2004). Indicadores del Derecho de la Educación. En Revista IIDH. Volúmen 40, págs. 341-388.
- UNICEF- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –(2008). Educación en situaciones de emergencia y desastres: guía de preparativos para el sector educación. Comisión Europea- CECC/SICA- UNICEF. En: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Redhum-Guia_para_preparacion_en_Educacion_para_Emergencia-UNICEF-20130902-EP-13559%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Redhum-Guia_para_preparacion_en_Educacion_para_Emergencia-UNICEF-20130902-EP-13559%20(1).pdf). (Recuperado en septiembre 5 de 2014).
- Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. (2005). Diagnóstico del riesgo urbano y la gestión del riesgo para la planificación y el mejoramiento de la efectividad a nivel local: aplicación a la ciudad de Manizales. Manizales: Universidad Nacional. En: http://idea.maizales.unal.edu.co/gestion_riesgo/plan.php. (Recuperado en agosto 24 de 2014).
- Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Trotta.

Referencias

- Alcaldía de Manizales. (2012). Acuerdo 0784-2012. Plan Municipal de Desarrollo de Manizales 2012-2015. Gobierno en la calle. En: <http://www.concejodemanizales.gov.co/acuerdo/acuerdo-0784>. (Recuperado en febrero 17 de 2014).
- Alcaldía Municipal de Trinidad. (2007). Informe de situación. Estado actual: emergencia en el municipio de Trinidad.
- Alzate Mejía, Oscar Andrés.(2009). Las relaciones intrapersonales e interpersonales



- de estudiantes desvinculados del conflicto armado colombiano e incluidos en el aula del Sol. *Revista Luna Azul* No. 29, julio-diciembre. ISSN 1909-2474.
- Arenas Romero, Antonio. (1999). *Guía de la comunidad educativa para la reducción de riesgo y desastre: prevención y protección de la niñez y la adolescencia*. San José.
- Barrios, Roberto E.; Stansbury, James P.; Palencia, Rosa; Rojas, Carmen; Medina, Braunschweig, S. y Lynne, B. (2009). Traducción de Sánchez, J. Estudio mundial sobre educación en situaciones de emergencia. Informe de Angola. *Revista Magistro* N°5, vol. 1, pp. 19- 47. Bogotá: Ediciones Universidad Santo Tomás de Aquino- USTA.
- Campos, A. (2000). Educación y prevención de desastres. UNICEF, FLACSO, La RED. En: www.desenredando.org (Recuperado en septiembre 12 de 2014).
- CNE, UNICEF, RN, ECHO. (2004). *Manual retorno de la alegría. Manual para facilitadores. Proyecto Redes Comunitarias para la Prevención de Desastres*.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes –IIN-. (2011). *Derechos de la niñez y la adolescencia en la gestión de riesgo de desastres: documento de posicionamiento político*. IIN- OEA.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE. (2004). *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónica y reconstrucción temprana*. París, Francia: INEE. En: www.ineesite.org (Recuperado en agosto 5 de 2014).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE. (2007). Baxter, P. y Bethke, L. (coord.). *Comprensión y uso de las normas mínimas de INEE para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana. Cuaderno de trabajo*. En: www.ineesite.org/standards.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE. Ministerio de Educación Nacional – MEN-. (2011). *Mesa nacional de educación en situaciones de emergencia en Colombia. Informe MEN*. Bogotá: MEN. En: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y29sb21iaWFzc2gub3JnfGVkdWNhY2lvdnXneDozNGEyZDhhZDU5YzQ3MmNk> (Recuperado en agosto 21 de 2014).

Migración de los docentes de Acevedo y Garzón del departamento del Huila: afectaciones y posibilidades¹

LUZ MARINA FIGUEROA HERNÁNDEZ², GINA CRISTINA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ³
JUAN GABRIEL ROA BELTRÁN⁴, ÁNGELA MARÍA SÁNCHEZ OSSA⁵

Resumen

La migración de docentes es un tema poco tratado dentro de las investigaciones realizadas sobre educación, puesto que en general se estudian las dificultades que la migración y el desplazamiento causan en el aprendizaje del estudiante. En este trabajo se analizan las experiencias de vida de algunos docentes, de los municipios de Garzón y Acevedo del departamento del Huila-Colombia, que se han enfrentado al proceso migratorio, teniendo como ejes centrales: el impacto generado en las prácticas pedagógicas y sus implicaciones; la necesidad de arraigo que brinde a los docentes una estabilidad emocional y de identidad; y, las afectaciones y posibilidades que el docente ha encontrado para redefinir su proyecto de vida. Además, por medio de una adaptación de Los encuentros del caracol aventurero de Federico García Lorca, se establece un parangón con las diversas situaciones que viven los docentes migrantes.

Palabras clave: Migración, docentes, práctica pedagógica, necesidad de arraigo, afectaciones, posibilidades.

Abstract

Migration of the teachers of Acevedo and Garzón of the Huila department: affectations of manner and possibilities

Teachers migration is a theme not treated much inside the investigations accomplished on education, since in general they study the difficulties that migration and the displacement cause in the student's learning. We analy-

1 Recibido: 12 de diciembre de 2014. Aceptado: 12 de julio de 2015.

2 Luz Marina Figueroa Hernández. Magister en Educación desde la diversidad, Esp. en Sistematización de los sistemas dinámicos, Adm de empresas Universidad Surcolombiana. Docente de primaria en la Institución Educativa San Gerardo. Correo electrónico: luma.fi@hotmail.com

3 Gina Cristina Gutiérrez Sánchez. Magister en Educación desde la diversidad; Esp en Evaluación Pedagógica (2011), Universidad Católica de Manizales. Lic en educación básica con énfasis en inglés (2008), Universidad Mariana de Pasto. Docente de primaria en la Institución Educativa San Gerardo, Garzón – Huila. Correo electrónico: ginacristina.1@gmail.com

4 Juan Gabriel Roa Beltrán. Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con énfasis en Inglés (2009), Universidad Mariana de Pasto. Docente de primaria en la Institución Educativa Santa Juana de Arco, Santa María – Huila. Correo electrónico: gaboviolista@hotmail.com

5 Ángela María Sánchez Ossa. Magister en Educación, Licenciada en matemáticas de la universidad Sur Colombiana, Colombia. Tesis realizada durante los años 2012, 2013 y 2014 en los municipios de Acevedo y Garzón dirigida por Correo electrónico : angelasanchezossa@gmail.com



zed the experiences of life of some teachers, that have faced the migrant process, of Garzón and Acevedo municipalities of the department of the Huila-Colombia having like central arises in this work: The impact generated in the pedagogic practices and his implications; The need of rooting that you offer to the teachers an emotional and identity stability; And, afectations of manner and possibilities that the teacher has found to redefine your project of life. Besides, by means of an adaptation The encounters of venturesome snail, Federico García Lorca's, a comparison between with the various situations that the teachers live with establishes migrantes itself.

Keywords: Migration, teachers, pedagogic practice, need of rooting, affectations of manner, possibilities.

Presentación

*El caracol suspira y aturdido
se aleja lleno de confusión por
lo eterno. La senda no tiene
fin – exclama-. Acaso a las
estrellas se llegue por aquí.*

Federico García Lorca (Adaptación)

El trabajo de investigación titulado “Migración de los Docentes de los Municipios de Acevedo y Garzón en el Departamento del Huila: Afectaciones y posibilidades” se desarrolla durante el año 2013-2014 bajo la asesoría de la licenciada Ángela María Sánchez Ossa teniendo como referentes las instituciones educativas San Gerardo (Garzón), Simón Bolívar (Garzón), José Acevedo y Gómez (Acevedo) y San Adolfo (Acevedo). Esta investigación se constituye en un importante análisis y reflexión alrededor de los permanentes movimientos de índole laboral que presentan los profesores en cumplimiento de su condición de servidores públicos.

La investigación inicia con una reflexión grupal donde se explica por qué razón se adaptó el poema de Federico García Lorca “Los encuentros de un caracol aventurero”, a manera de metáfora, donde el caracol es el protagonista principal. Seguidamente se describe el problema y se exponen los antecedentes que aportaron importante información a esta investigación. Posteriormente, los resultados y hallazgos se encuentran clasificados en tres capítulos:

el primero titulado “Implicaciones en el ejercicio pedagógico” hace referencia a la metodología y a los ambientes escolares experimentados por cada uno de los docentes migrantes y a las consecuencias de los cambios, el segundo denominado “Necesidad de arraigo” aborda las afectaciones desde la experiencia vivida por los docentes cuando dejaron su lugar de origen y la adaptación al nuevo lugar, y el tercero, denominado “Redibujando sueños con la esperanza” hace hincapié tanto en los anhelos que dejaron a un lado, como a las nuevas oportunidades, posibilidades y proyectos que surgieron en el recorrido del camino como docente migrante.

Finalmente, en el trabajo se presentan algunas conclusiones y recomendaciones, producto de la reflexión entre el equipo de investigación y la población objeto de estudio, donde se pueden manifestar, entre otras cosas, que la movilidad de un docente a través de la modalidad de traslado puede traer consecuencias y afectaciones que van desde cambios emocionales hasta retos en las prácticas pedagógicas y por ende en las labores, académica e institucional.

Justificación

En la actualidad, Colombia se enfrenta a una difícil crisis socioeconómica debido a problemas de orden público relacionado con grupos al margen de la ley, falta de empleo ocasionado por una economía débil, carente de políticas gubernamentales

que favorezcan la creación de empresas y la competitividad, razón por la cual muchas personas se han visto obligadas a dejar sus viviendas y a desplazarse con su familia a otros lugares, ya sea porque son víctimas de conflictos internos de cualquier índole o sencillamente en busca de oportunidades que permitan mejorar su calidad de vida.

La vida de los desplazados y migrantes no es fácil. El desplazamiento es un problema que no distingue entre niños y adultos, ya sean profesionales o iletrados, puesto que se genera de manera forzosa con el único fin de salvaguardar sus vidas, mientras la migración, además de ser originada quizá por este flagelo, también se da por la búsqueda de oportunidades para mejorar las condiciones de vida. “El fenómeno de la migración, como otros sucesos en la vida traen cambios, no solo en el ambiente físico y geográfico, sino en los esfuerzos que hace el individuo para adaptarse psicológicamente a estas nuevas condiciones” (Carreño, S. & Millán, M., 2002, p. 23)

Lo anterior conduce a reflexionar sobre las nuevas vivencias y experiencias que trae la migración. No es fácil dejar el lugar de origen, las costumbres, los hábitos y la familia para empezar de cero en un nuevo lugar. Las causas de la migración son múltiples y ante cualquier situación las personas guardan la esperanza de mejorar sus condiciones de vida, intentando adaptarse incluso cuando se entra en choque con la cultura, costumbres, valores sociales y cuando se han dejado relaciones estrechas entre la familia y amigos, el lugar de nacimiento y una historia que hace parte de su propia identidad.

El Estado, regularmente oferta a través de un concurso, la inclusión al magisterio y ubicación laboral de los docentes. Esta situación genera la movilidad de docentes a nivel nacional, en el sentido que algunos de ellos son ubicados en lugares retirados de sus lugares de origen.

En el departamento del Huila es común encontrar este tipo de situaciones,

profesores que lo han dejado todo por la necesidad de trabajo o para mejorar sus condiciones vitales, lo que genera cambios en su práctica pedagógica debido a las nuevas condiciones laborales y humanas que se dan con el fenómeno de la migración docente.

Así es que con esta investigación se indagó y analizó sobre el impacto de la migración y las afectaciones en las prácticas pedagógicas empleando como punto de referencia los municipios de Acevedo y Garzón debido a sus características geográficas, económicas y sociales. El municipio de Garzón se encuentra en el centro del departamento⁶ y es económicamente uno de los más activos y con más desarrollo a nivel departamental y más densamente poblado, el municipio de Acevedo se escogió por poseer uno de los mayores porcentajes de población rural, con menores índices de desarrollo económico mostrando una situación completamente distinta a la del municipio de Garzón, lo que permitió identificar y comparar las experiencias en el campo de la movilidad docente. Adicionalmente, como método de investigación, además de recurrir a docentes migrantes se partió de las experiencias de los docentes migrantes Gina Cristina, Juan Gabriel y Luz Marina, autores de ésta investigación, y se construyó colectivamente la historia de vida de la docente Isabel Cristina Ovalle Rojas. Con el firme propósito de dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el impacto que genera este fenómeno en el proceso pedagógico del docente?, ¿Cuáles han sido sus afectaciones, las debilidades y fortalezas con las que se han encontrado? ¿Cuáles son las perspectivas vitales de los docentes que han vivido la migración?

De otro lado, los estudios sobre los impactos emocionales, sociales, económicos, culturales y profesionales, de los pro-

6 Gobernación del Huila.(2013). Proyecciones de la población según zonas en el departamento. Recuperado de www.huila.gov.co



cesos migratorios generados por docentes escasean. No existen siquiera datos que indiquen la cantidad de docentes migrantes en el país, ni en el departamento; lo importante es poner a alguien a dar clases en aquellos lugares que carecen de docentes, olvidando que estos como personas, tienen necesidades particulares y diferenciadas en cuanto a sus esquemas emocionales, psicológicos y profesionales. Sin embargo la voz de Restrepo (2013, p.8) afirma: “La educación como competencia en contraposición a la educación como convivencia, abre brechas en la interacción constituyendo sujetos anónimos, sujetos no reconocidos como significativos y valorados en su potencialidad solo en la relación de comparación con el otro y con las demandas de un mercado” sugiere un cambio de paradigma de las políticas públicas en el sistema educativo colombiano, brindando espacios en los cuales se prioricen a su vez las necesidades del docente migrante.

Antecedentes

El fenómeno de la migración en Latinoamérica

Sobre migración y desplazamiento se ha escrito bastante, principalmente en países como México, Uruguay, Argentina y Colombia, no obstante han sido pocas las investigaciones que retoman este tema desde la experiencia del docente como migrante o desplazado.

La investigación denominada Migración, Formación Docente y Diversidad Cultural, realizada por Martha Elena Vera, Jaime A. Quiroa y J. Edgar Hdz, de la Universidad Pedagógica Nacional de Chiapas, México, 2005, presenta cómo las migraciones de los pueblos a las grandes ciudades en México se convierten en un fenómeno cada vez más masivo, en el que no solo se involucra la parte cuantitativa relacionada con la cantidad de gente que se va a vivir a una ciudad, que tienen necesidades y que requieren servicios difíciles

de solucionar en las ciudades carentes de infraestructura y de una planeación a gran escala, también se involucra la parte cualitativa en la que la mezcla heterogénea de componentes étnicos pueden dificultar la convivencia en una comunidad.

La investigación también presenta cómo el multiculturalismo se puede convertir en una herramienta para forjar una comunidad pujante en la que se aproveche la heterogeneidad de los elementos sobresalientes en los individuos pertenecientes a la comunidad para llevarla en el camino del bien común, según lo expresan los autores de la siguiente manera: “Aislarse y defenderse de esta contaminación y del constante conflicto que entraña el instalarse en la diversidad o, por el contrario, respetar, aceptar y convivir con la misma, implicándose en el proceso y tarea de construir una sociedad en el respeto e integración de la diversidad como proyecto de sociedad futura”. (Vera, Quiroa & Hdz).

La investigación denominada “La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático” elaborada por Helena Modzelewski Drobniowski en Uruguay en el año 2012 como tesis doctoral de la universidad de Valencia España, tiene como objetivo demostrar que ejecutar una adecuada educación de las emociones hacia una sociedad igualitaria y justa repercutirá en acciones determinantes que generen un cambio en la misma, teniendo como principal motivador la voluntad generada a través de las emociones ya que más allá del conocimiento de lo bueno y lo malo se necesita de esa motivación para actuar y sentir lo que el otro individuo está sintiendo y generar hechos que produzcan cambio.

La autora inicia esta investigación motivada por la lectura de una novela denominada *Things Fall Apart* (“Todo se desmorona”) de Chinua Achebe, un escritor contemporáneo nigeriano. Ella al principio se siente desilusionada del tipo de novela que se encuentra leyendo debido a la cos-

tumbre de leer novelas occidentales, pero después se enamora de la novela y se enamora de los personajes, del pueblo y de las costumbres que se describen allí. En ese momento descubre cómo la literatura había incidido en el surgimiento de una emoción hacia un pueblo que ella no conocía y del cual tenía una idea bastante alejada de la realidad, ahí comienza a descubrir que las emociones se pueden moldear, se pueden educar persiguiendo un objetivo o fin.

Para originar sus planteamientos, la autora, se basa en La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y al entrevistarla de manera personal en la ciudad de Chicago encuentra que no hay un medio de enseñanza específico para realizar la educación de las emociones, pero a través de esta investigación, la autora se refiere a determinados objetivos específicos que al aplicarlos positivamente logra educar las emociones, estos son: El desarrollo de la autorreflexión o la meta emoción antes que cualquier emoción concreta, la concentración específica en la adecuación de las emociones a las circunstancias, el trabajo sobre el desarrollo de un lenguaje que permita referirse apropiadamente a las emociones, el trabajo en comunidad, es decir, en conjunto con otros y la integración de la literatura como herramienta fundamental de este tipo de educación.

El fenómeno de la migración en Colombia

En el recorrido por Colombia se encontró la investigación "Equidad, desplazamiento y educabilidad", desarrollada en el año 2005 por Elsa Castañeda Bernal, Ana María Convers y Mileidy Galeano Paz. La hipótesis de trabajo que orientó el estudio está relacionado con los cambios en las condiciones de educabilidad de los niños y jóvenes en edad escolar, de los sectores más pobres de la sociedad, quienes generan nuevas demandas y exigencias a la acción pedagógica y a las políticas sociales dirigidas a la familia y la comunidad. Fueron seleccionadas tres instituciones educativas: dos oficiales y una comunitaria,

ubicadas en tres barrios de la ciudad de Cartagena de Indias: dos receptoras de desplazamientos familiares e individuales y uno de desplazamiento masivo.

Como resultados centrales del estudio puede decirse que el desplazamiento forzado evidencia en sus múltiples manifestaciones las desigualdades sociales que experimentan estas poblaciones y hace visible la pobreza histórica de los contextos receptores del desplazamiento, generando nuevos escenarios de pobreza, exclusión y ruptura de la cohesión social donde se presentan tensiones entre los propios sectores pobres, en una dinámica de conflictos y alianzas de "pobres contra pobres" antes inexistentes. Frente al desplazamiento el rasgo más evidente del comportamiento tanto de la sociedad como de la escuela misma es ignorar la condición de los desplazados, convirtiéndose en "ciudadanos invisibles", que al hacer como si no existieran, libera la responsabilidad social y política del Estado y del conjunto de la sociedad de sumir su intervención. Así mismo, es de destacar que pese al deterioro de las condiciones de vida material y simbólico que enfrentan los niños, niñas y jóvenes de las familias en situación de desplazamiento, se genera una especie de refugio en la familia, de fortalecimiento de los vínculos familiares que operan en un primer momento como mecanismo de contención individual y social, asunto que en los pobres históricos se han perdido debido a la situación de pobreza a la que han estado expuestos durante varias generaciones.

En el año 2006 el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales realizó una investigación en Colombia, titulada "Imaginarlos de la tierra, memoria colectiva y modelos de desarrollo en comunidades migradas forzosamente" (Bernal G, M. (2006)), con el objetivo de identificar aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que permiten dilucidar aquello que es invisibilizado por la



cotidianidad. Además busca hacer visibles los imaginarios sociales de tierra y desarrollo que una comunidad en situación de desplazamiento posee.

La investigación realizada por Juan Tomás Sayago Gómez en el año 2011 titulada “Desplazamiento forzoso en Colombia: expulsión y movilidad, dos dinámicas que interactúan” muestra la preocupación sobre cómo las personas que dejan su hogar y no retornan, hacen que se genere un desequilibrio en la sociedad y una presión en las áreas urbanas. El documento describe las oleadas de desplazamiento de personas en Colombia como consecuencia del conflicto interno en Colombia y el narcotráfico, donde los actores armados buscan el dominio del territorio. De igual manera describe cómo la población elige su lugar de destino, según las leyes de la migración de Ravenstein (1885), teniendo en cuenta sus perspectivas sobre las posibles oportunidades económicas en el lugar de llegada y recorriendo rutas de intercambio.

Los resultados afirman que existen dos dinámicas diferentes que han caracterizado el proceso de desplazamiento en Colombia durante la última década. La primera, denominada expulsión, causada por el proceso de control de territorios donde la presencia del Estado es débil y los grupos al margen de la ley combaten estratégicamente por el dominio y poder en la zona contra otros grupos, la segunda dinámica llamada “movilidad” tiene que ver con la decisión del lugar de migración de los desplazados y ésta responde a razones económicas.

Descripción del problema

Hablar de desplazados y su inclusión en los diferentes aspectos de la vida diaria como la educación primaria, el acceso a los servicios básicos, la universidad, vivienda, empleo, restitución de tierras, se ha convertido desde la década de los noventa en un tema al que recurren constantemente sociólogos, antropólogos, pedagogos, investigadores, y el mismo

gobierno; ésta ha sido una constante preocupación de diferentes pensadores que apuntan a la transformación social. “La crisis estructural del campo, los modelos de desarrollo aperturistas y, por supuesto, la violencia se han encargado de generar un inmenso flujo migratorio en el que se confunden desplazados, migrantes, trabajadores temporales, colonos, trabajadores de cultivo de uso ilícito y, más recientemente, pueblos indígenas y comunidades negras desarraigadas de su entorno socioeconómico y cultural en medio de traumáticos ciclos de expulsión y reasentamiento que ponen en peligro su propia existencia”. (Rojas, 2001)

A este flujo migratorio se unen, casi sin ser detectados, los docentes, que se ven abocados a aceptar trabajos en sitios que se encuentran a considerables distancias de sus lugares de origen. Un acercamiento a este fenómeno se puede intuir atendiendo a la necesidad que tienen algunos docentes de conseguir un trabajo que les permita empezar a cubrir sus necesidades básicas, por ese motivo una vez los que han culminado su primer ciclo de formación pedagógica necesitan vincularse al ambiente laboral para continuar con su proyecto de vida, sea cual fuese éste; mejorar las condiciones de vida, buscando estabilidad laboral.

Los municipio de Garzón Acevedo, por su variedad de climas, fertilidad en sus tierras, posición geográfica en el departamento, al estar en cercanos a regiones del sur y la Amazonía colombiana, los convierte por excelencia en receptores de población migrante de ciudades de regiones como Caquetá, Nariño, Putumayo, Cauca. Este fenómeno, se evidencia en el comportamiento migraciones. Estos dos municipios representan el mayor porcentaje de movilizados en comparación al tamaño de sus territorios y su densidad demográfica. En el campo pedagógico, se puede observar un gran porcentaje de docentes no oriundos de la región, que han visto en sus escuelas una estabilidad laboral. No obstante no se han realizado

estudios, ni investigaciones que muestren las afectaciones y posibilidades para los docentes migrantes, y la relación con la calidad educativa.

En el campo educativo la inclusión de las poblaciones desplazadas está en su auge desde hace varios años. El Ministerio de Educación Nacional (1998), dando cumplimiento al artículo 78 de la Ley 115 de 1994 entrega, de manera paulatina, a la comunidad educativa del país una serie de Lineamientos curriculares, en el documento titulado **“Indicadores de logros curriculares”** donde se establece “La necesidad y las posibilidades de desarrollar personas y grupos competentes para ser ciudadanos integrales en su núcleo familiar, en su cultura y en el planeta tierra”⁷. En este sentido se entiende que el Estado pretende la formación de un ciudadano con la capacidad de moverse dentro de un mundo globalizado sin perder sus raíces identitarias, es decir, con la capacidad de respetar su cultura y la cultura extranjera. Sin embargo, lo que se ofrece con los lineamientos curriculares, es uniformar los saberes que se deben alcanzar, dejando únicamente a las instituciones, y más directamente a los docentes, la autonomía metodológica para alcanzar dichos saberes.

Por lo anterior se han formulado propuestas innovadoras, experiencias pedagógicas significativas, proyectos pedagógicos de aula, que buscan la integración al currículo de aquellos individuos que por algún motivo no se encuentran en sus territorios de origen o residencia permanente; docentes, estudiantes de pregrado y postgrado, organizaciones no gubernamentales, fundaciones, consultorías privadas, han realizado investigaciones que buscan entender las problemáticas que generan y envuelven a estas poblaciones con el fin de formular planes de acción. El principal objetivo de estos estudios se ha

centrado en las afectaciones directamente relacionados al estudiante y padre de familia: cómo se sienten, traumas generados, imaginarios respecto a la paz y la violencia, cómo se vinculan a la sociedad, la difícil acomodación al nuevo lugar, los fenómenos relacionados a la pérdida de la cultura, costumbres, lengua, tradiciones, visiones del futuro, percepción de los derechos humanos, participación comunitaria. Sin embargo, pocos se han inquietado por investigar la acción pedagógica de aquellos docentes que también han padecido el desplazamiento, y aún menos, de aquellos que sin ser desplazados, constantemente se movilizan convirtiéndose en población migrante ¿Cuál es el impacto que genera este fenómeno en su práctica pedagógica?, ¿cuáles han sido sus afectaciones, las debilidades y fortalezas con las que se han encontrado en su quehacer docente?

Carreño (2013, p. 45) afirma que: “La migración (...) es una situación generadora de estrés en la vida, por lo que se convierte en un factor de riesgo que puede desencadenar en trastornos emocionales, como ejemplo de ello se encuentran las somatizaciones, alteraciones adaptativas, afectivas y ansiosas, y como máxima expresión una situación de crisis sicótica, relacionada a la incertidumbre y pérdida del sentido de la realidad”.

La identificación de estas afectaciones, su repercusión en el desempeño de los docentes, y su influencia en el desarrollo del proceso educativo, son algunas de las razones por las cuales se ha motivado la presente investigación.

De acuerdo a lo que establece Quintero (2009) “A los desplazados no sólo se les desplaza de sus tierras y se les somete a distintas humillaciones y menosprecios, sino también que sus voces son excluidas de los distintos modos de narración empleados para describir esta pieza dramática de la historia de Colombia. Silenciar a los desplazados significa dejar de conocer la otra cara de la violencia, aquella que no está en los textos escolares, en los

7 MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. “Lineamientos curriculares”. Recuperado el 3 de Diciembre de 2014 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf.



medios de comunicación, ni en las conversaciones de la vida cotidiana”, bien podría plantearse la siguiente cuestión: ¿son tenidas en cuenta las opiniones y contribuciones de los docentes migrantes dentro de la comunidad educativa a la cual llega como docente migrante, incluyéndolo como gestor y partícipe de la historia que se construye al interior de la comunidad, o es condenado a cumplir un rol pasivo, en la exclusión?

Sin embargo, considerando a su vez las posibilidades que se pueden dar en la vida de un docente migrante, se tiene el interrogante al que esta investigación pretende acercar una respuesta: ¿Qué afectaciones u oportunidades a nivel emocional, psíquico y laboral se presentan a los docentes migrantes de los municipios de Garzón y Acevedo?

Objetivo General

Generar alternativas para la construcción de propuestas que permitan potencializar la práctica profesional y pedagógica de los docentes migrantes de los municipios de Acevedo y Garzón del departamento del Huila.

Objetivos específicos

- Identificar el impacto de la migración en algunos educadores de los municipios de Acevedo y Garzón del departamento del Huila, las afectaciones y posibilidades que se generan en su práctica pedagógica.
- Analizar los estados emocionales que adquieren mayor relevancia en la vida de los docentes que han padecido el desplazamiento o la migración.
- Conocer cuáles son las perspectivas vitales de los docentes que han vivido la migración.

Marco teórico

Migrante y desplazado

Dentro del estudio de las migraciones se tiende a confundir conceptos como migrante y desplazado. Según el Artículo

1 de la Ley 387 del 18 de julio de 1997 se conceptualiza el desplazado como “Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal ha sido vulnerada o se encuentra directamente amenazada, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público.”

Un tema fundamental en la migración es el voluntariado, propiciado por factores económicos, calidad de vida, sentimental, laboral, entre otros que no tienen motivaciones violentas.

De lo anterior puede deducirse que en el desplazamiento también se genera migración, la diferencia está en que ha sido motivado por factores diferentes a la necesidad económica y generalmente su migración tiene que ver con la fuerza ejercida por otro u otros.

En esta investigación se aborda la migración como un fenómeno complejo que extiende sus ramas afectando diversos entes sociales tales como son las comunidades educativas, desde el estudiantado hasta las directivas, y de esta manera a la sociedad en general.

Estas afectaciones sociales son señaladas por Quintero (2009, p.76): “(...) con el desplazamiento, los jóvenes van reconociendo sus derechos, justamente, cuando éstos son objeto de vulneración y en el momento en que se incorporan, en contra de su voluntad, a una nueva estructura social y simbólica en la cual sus modos de vida no tienen reconocimiento alguno. Los desplazados arriban a la ciudad con una ciudadanía extinguida en sus derechos fundamentales y con una perso-

nalidad moral anulada, porque su voluntad de acción y de decisión ha sido violada.”, las cuales dejan esperanzas truncadas en cuanto a la construcción de un país al alcance de los niños, como lo soñaba el maestro Gabriel García Márquez. Pero esta situación puede revertirse tomando como referencia a los docentes migrantes, brindándoles el apoyo requerido, para mejorar así el proceso formativo de los ciudadanos del presente.

Luego, el docente migrante se asume desde una perspectiva humanista que busca comprender e interactuar con las diversas particularidades que se generan en su ejercicio profesional, teniendo en cuenta las dimensiones afectiva, social y profesional, como un sujeto que padece los rigores de políticas gubernamentales, y las condiciones laborales que se imponen en esta sociedad cada día más descarada, buscando tan solo rentabilidad y eficacia financieras.

Además el docente migrante, en ocasiones, debe enfrentarse en las aulas de clase a ambientes austeros y complicados debido a violencia intrafamiliar, dificultades económicas y a que algunos estudiantes también son migrantes por diversos motivos: desplazados por la violencia, riñas personales de los padres de familia o en busca de mejores condiciones de vida.

Así es que de esta forma el docente que ha vivido un proceso migratorio, también debe asumir bajo su rol la atención de población migrante. Razón por la cual debe duplicar su esfuerzo pedagógico y personal para hacerle frente a las encrucijadas y realidades que flotan en el ambiente escolar y por ende en el ambiente social de una comunidad. Como se abordará más adelante, el proceso migratorio en docentes trae consigo una gran cantidad de complejidades, tanto en los ámbitos emocionales, educativos, personales, ya sean que éstos conlleven a resultados positivos, negativos, o de adaptabilidad.

Los nómadas: población naturalmente migrante y la estabilidad sedentaria

Los nómadas, estas dos palabras que no encierran solamente un significado conceptual sino que encarnan en sí mismas una forma de vida hoy en día en vías de extinción. Así, llega a nuestra memoria colectiva la imagen de una familia conformada por dos hermanos, sus progenitores y dos bicicletas de dos puestos cada una, que andan felices por el continente americano conociendo nuevas personas y llevando a cada sitio sus saberes artísticos, que van desde la artesanía hasta la poesía, deteniéndose en espasmos musicales inéditos. Los muchachos, en aquel entonces, en su vida habían pisado una escuela para recibir clases, simplemente vivían alegres recibiendo las enseñanzas de sus padres, y desde luego en busca de la perfección en cada puntada de sus múltiples agujas y en las notas de sus improvisadas quenás. Verdaderamente una forma de vivir la vida. “Históricamente el nomadismo era el vivir errante, el carecer de domicilio, decía Heidegger, para el cual el lenguaje es el domicilio del ser, el hombre ha vagado por la Naturaleza buscando su horizonte y medios de subsistencia. Fue creando símbolos para poder permanecer en ella, estas producciones conjugaban las sendas a través de las cuales atravesaba el mundo, generoso u hostil, según las circunstancias de lo natural y lo histórico.”⁸

Así es que en la investigación el diálogo es un camino hacia la construcción de un domicilio colectivo que arraigue a los migrantes a una nueva forma de visualizar el futuro sin dejar de vivir el tiempo presente, sin agendar la felicidad como lo expresa en reiteradas oportunidades el profesor Miguel Alberto González Gonzá-

8 YUBERO, F., 2009. “Nomadismo y sedentarismo”. Recuperado de <http://lanaveva.wordpress.com/2009/08/13/nomadismo-y-sedentarismo/>



lez⁹, haciendo referencia a la necesidad imperante de asumir nuestro tiempo, superando lamentaciones nostálgicas del pasado, ni añorando alegrías que llegarán con el suceso de determinados hechos.

Es preciso el momento para mencionar que “el nomadismo continua siendo un sueño tenaz que evoca el poder para instituir y por lo tanto alivia la pesadez mortífera de lo instituido” (Maffesoli, 2005, p. 40). Aquí se muestra la necesidad de la sociedad postmoderna de anhelar cambios transgresores dentro del status quo de sus instituciones y para ello, y gracias a la internet, se anhela el conocer otros lugares del planeta en los cuales se evidencian características inmejorables de condiciones vitales y sociales. Por tal razón, el nomadismo existencial hace parte latente de la realidad actual.

De otro lado el sedentarismo se interrelaciona con lo estático, la tierra y lo agrario, el hombre se domicilia, comienza a sembrar, y continua con sus actividades de caza, pesca y recolección de frutas silvestres. Deja de deambular, para iniciar su vida en un lugar, jerarquizando la sociedad a través del control de la tierra, como referente de las identidades étnico-sociales donde nomadismo y sedentarismo son sucesión evolutiva, imponiendo la cultura sedentaria sobre la ideología nómada a través de procesos homogenizantes de supervivencia.

Restrepo (2012, 258), relaciona de manera clara los conceptos de nómada y sedentario mediante un elemento de poder, diciendo que “Los seres humanos nos hemos movilizado durante el transcurso de la historia buscando seguridades y regularidades, persiguiendo la ilusión del control y dominio del mundo tanto natural como social.” Esta adaptación posibilita la construcción de un parangón entre lo nómada como sujeto de constante búsqueda, y el sedentarismo como ente de dominación.

En épocas pasadas el hombre buscaba el sustento de su familia, tras las cosechas que proveía la tribu. Hoy el hombre busca el trabajo para sustentar a “su tribu” cruzando las ciudades y países, nada hay estable en este mundo global, porque está en permanente evolución, una empresa en una pequeña ciudad, si entra en crisis despedirá a su personal, los trabajadores tendrán que emigrar, un nuevo modelo de nomadismo. O el caso de algunas empresas que tienen sucursales en múltiples países, buscando mayores ingresos a través del desmesurado consumismo que les han impregnado a los habitantes de países subdesarrollados como el nuestro, acentuando aún más las diferencias entre clases sociales. O cuando se recibe un mail con noticias de un sobrino, un familiar o un amigo que dice: Estoy en Argentina, ahora en Japón, más tarde en Argelia, y no se sabe siquiera la posición geográfica de estos territorios, solo pasa por la cabeza que deben ser lugares alejados y propicios para ver cosas espectaculares.

Esta meditación relacionada con las nuevas tendencias en los estudios culturales sobre las ciudades, deriva de la comprobación empírica de que los pueblos han pasado el último siglo haciéndose gente de la ciudad y re articulando patrones de identidad viejos en relación a los espacios urbanos, configurando las ciudades de acuerdo con los procesos generales de globalización, modulados generalmente en función de transformaciones en la economía mundial.

Existen los emigrantes por circunstancias económicas, nómadas que se establecen en “los márgenes internos”, fronteras que enfrentan más que la enemistad encontrada en la frontera real, y alimentada dentro de la creación o desarrollo de nuevas minorías que habitan esos espacios fronterizos marginales. Gran parte de los procesos de migración están basados en su construcción de flujos y contra-flujos demográficos, es decir que estos procesos se establecen por grupos de personas que dejan sus tierras

9 <https://www.youtube.com/watch?v=m2jTAFmTbQE>

y de otros grupos que van llegando a estos lugares abandonados. Es finalmente significativo que los procesos económicos globales inciden en las ciudades donde los procesos de acumulación de capital más se generan, y donde las fronteras internas, así como los habitantes de los márgenes, muchos de ellos nómadas, viven sus vidas separados.

Para efectos de la presente investigación se ha optado por emplear el término migrante, puesto que el objetivo principal es percibir las miradas de, y hacia las poblaciones que se han visto motivadas a movilizarse por factores diferentes a la violencia. Sin embargo, en las indagaciones realizadas también se han abordado las percepciones que se tienen frente a los desplazados, especialmente los niños y maestros.

Metodología

La investigación es de carácter cualitativa, vista desde la perspectiva de Jaramillo & Murcia (2008, p. 9) “es una noción que comienza a hacerse indispensable en los ámbitos educativos que se asumen desde las nuevas tendencias pedagógicas, puesto que su interés está centrado en la educación con sentido y significado social”. Por lo anterior, este proceso investigativo permite abordar problemáticas influyentes en la educación para buscar nuevos horizontes, alternativas de solución. Se aborda el impacto de la migración y las afectaciones en la práctica pedagógica de los educadores migrantes en los municipios de Garzón y Acevedo.

Orozco (1997, p. 4) afirma que: “el paradigma hermenéutico se diferencia del positivista porque da mayor peso no a lo que es sino a la interpretación de lo que es”, por lo cual es el enfoque que permite desarrollar este proceso de investigación, puesto que más allá de describir un fenómeno social busca también interpretarlo de una forma minuciosa. De esta manera

la investigación no solo pretende conocer las historias de vida de quienes han vivido la migración y sus afectaciones en la práctica pedagógica, sino también analizar y dar respuesta a diversas problemáticas que continúan afectando al sistema educativo colombiano y que se acentúan más en aquellos territorios donde tanto estudiantes como maestros, en muchas ocasiones sin saber resultan ser víctimas del mismo flagelo.

Según Gadamer (2009, p. 248): “la conversación es el modelo por excelencia de la expresión lingüística en tanto experiencias hermenéuticas”. Así, para desarrollar investigación hermenéutica es importante poner en juego el diálogo puesto que a través del lenguaje oral se pueden dar a conocer, aspectos de la vida, rasgos de la personalidad, afectaciones, proyectos de vida, que son fundamentales en el proceso investigativo. Para que el diálogo sea fluido y se pueda extraer la mayor información útil para la investigación, es necesario crear un ambiente ameno donde el investigador y el investigado no tengan inhibiciones, temores, prejuicios, ni desconfianza.

Por lo anterior, fue fundamental la aplicación de la entrevista semiestructurada a cada uno de los diez docentes, que son oriundos de Bogotá, Neiva, El Hobo y Yaguará, para conocer su experiencia de migrante o desplazado. El diseño de la guía de entrevista fue minucioso, analizando con detenimiento cada pregunta para lograr extraer información útil y dar respuesta al objetivo de la investigación. No solo bastó realizar una sola entrevista, en el caso de tres docentes fue prioritario volver a ellos debido a otros interrogantes surgidos en el momento del análisis de la información.

De la misma manera, se tuvo en cuenta el material autobiográfico de cada uno de los docentes autores de esta investigación: Luz Marina, Gina Cristina y Juan Gabriel, como sujetos víctimas de la migración, que han sido afectados en su vida



emocional y profesional. De Garay (2001) manifiesta que “las historias contribuyen con sus evocaciones, a la construcción de la memoria colectiva”. Este ejercicio permitió a los autores evocar emociones, afectos, desilusiones y fracasos que el flagelo de la migración les permitió vivir, y enriquecer el estudio junto con los testimonios de los docentes de Acevedo y Garzón que fueron entrevistados.

En este sentido la autobiografía se convierte en un espacio de profunda reflexión en donde el investigador cumple a su vez un papel de investigado, encontrando con ello convicciones críticas acerca de la labor docente y su estrecha relación con los procesos migratorios que han vivido. Así, el trabajo muestra la mirada de un grupo de investigadores que reconstruyen su andar como cuerpo académico, a través de un ejercicio colectivo de auto-reflexión (Cabrera, Hernández & Pons, 2012)¹⁰.

Con este ejercicio analítico se resalta que “el hombre no es un dato sino un proceso, el cual actúa en forma creativa en su mundo cotidiano, es decir, lo social implica una historicidad” (Ferrarotti, 2011, p. 95), que se pierde y se olvida con frecuencia en estos días ajetreídos por la consecución de dinero, y que pretende generar memoria colectiva a través de este trabajo, para garantizar que se diseñen alternativas socio-pedagógicas y políticas al tema de la migración docente, por lo menos que se tenga referencia de este fenómeno.

Por otro lado, para el análisis de la información se organizaron todas las entrevistas de los educadores con el objetivo de tener a mano un material perfectamente identificable, luego se etiquetaron algunos textos con comentarios u opiniones sobre

palabras o frases que se repetían. Este ejercicio permitió identificar y dar origen a las categorías palabras fuerza de la investigación; estados emocionales, necesidad de arraigo y perspectivas vitales, las cuales se ubicaron en una matriz, para ser contrastada con notas teóricas que ayudaron a interpretar los resultados.

Hallazgos

Implicaciones de la migración en el ejercicio pedagógico

Cuando se estudia la migración de los docentes y las implicaciones en el ejercicio pedagógico, se observa en primera instancia la crisis que el docente tiene al enfrentarse a nuevos retos en su práctica laboral, algunos docentes manifestaron encontrar limitaciones con respecto a la planta física de las escuelas, recursos didácticos y tecnológicos puesto que ellos venían laborando en colegios privados donde el acceso a ello hace parte activa de la planeación y ejecución de las clases, de igual manera otros docentes han tenido que empezar a actualizarse para enfrentarse a los avances pedagógicos y tecnológicos que encontraron en el nuevo lugar de trabajo porque eran colegios de mayor infraestructura y dotación, por lo cual debían cambiar su enseñanza tradicional y abrir las puertas al cambio con capacitaciones y esfuerzo personal. Para algunos docentes migrantes, fue todo un reto generar aprendizajes significativos sin los recursos económicos o didácticos mínimamente requeridos, casi “trabajando con las uñas” ya que ni los padres de familia cuentan con recursos suficientes para suplir necesidades de textos escolares y otros materiales de apoyo, tal como lo manifestó el **docente uno**:

“Encontré una gran limitante puesto que en todos los colegio públicos la educación es gratuita pero en Bogotá se permite pedir libros y lo necesario para el desarrollo de las actividades en el aula, acá pasa lo

10 RED UNIVERSITARIA DE INVESTIGACION E INNOVACION EDUCATIVA, 2012. “Historia de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia”. Barcelona. Recuperado el 13 de octubre de 2014 de http://diposit.ub.edu/dspace/bits-tstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf.

contrario ya que los recursos no son suficientes llegan muy pocos y son muy limitados por los recursos que necesito con urgencia toca sacarlo de mi bolsillo.”

Esto sugiere que la mayoría de los docentes migrantes de la ciudad a la zona rural, que fueron entrevistados, encuentran como limitante la falta de recursos didácticos y tecnológicos, además de las distancias para acceder a los mismos, ya que las escuelas, por lo general, quedan lejos del casco urbano y los recursos económicos son insuficientes para dotar los planteles. No obstante ocurre lo contrario con los docentes que migran de la zona rural al área urbana encontrando instalaciones con una mejor infraestructura y dotada de recursos didácticos y tecnológicos.

En cuanto a las afectaciones a nivel laboral causadas por la migración se tienen diversas opiniones de parte del grupo de docentes entrevistados, por ejemplo el **docente nueve**, al respecto dice:

“La diferencia fue muy grande y enriquecedora, venía de ser rectora de una institución donde no daba clases, dirigía la institución, trabajando en un ambiente donde los estudiantes pertenecían a un colegio privado y tenían lo necesario y llegar aquí a dar clases a la zona rural, a todos los grados de preescolar a quinto donde no había tenido la experiencia de trabajar con niños de primaria siempre fue un cambio brusco, para mí fue un reto asumir esta responsabilidad, Los primeros meses fueron muy complicados y de investigación”.

Estas palabras permiten reflexionar cómo la experiencia y el recorrido vivido de algunos docentes migrantes les ha permitido aprender y fortalecerse laboralmente, *“Es que nadie camina sin aprender a caminar, sin aprender hacer el camino caminando, sin aprender a rehacer, a retocar el sueño por el cual nos pusimos a caminar”* (Freire, 2009, p. 148).

Sin embargo, existen situaciones que tienen un grado de mayor complejidad, como tal es al caso del **docente tres**, puesto que además de padecer el proceso migratorio, tuvo el infortunio de la amenaza, al respecto dice:

“Si, ha afectado mi labor docente porque al estar trabajando no se está realmente concentrado en el trabajo si no se está pensando en que de pronto lleguen a afectar el espacio y se vean afectados también los niños y la comunidad o que los padres de familia se enteren y lo rechacen por encontrarse en esta situación.”

En este caso se resalta el sufrimiento y la angustia permanente que padecen los docentes que han migrado por motivo de amenaza, las constantes preocupaciones no solo por proteger su vida sino también la de su familia, hacen que afecten directamente a su vida laboral, porque no se cuenta con un docente emocionalmente estable interrumpiendo el desarrollo normal en el aula de clases. *“Las emociones negativas intensas absorben toda la atención del individuo, obstaculizando cualquier intento de atender a otra cosa”* (Goleman, 2009)

De la misma manera algunos docentes manifestaron que tuvieron la dificultad de continuar formándose en talleres, capacitaciones, foros y conferencias que enriquecen el ejercicio docente en el área, tal como es la opinión del **docente seis**:

“En cuanto al proceso de formación profesional o actualización la mayor limitante es el espacio académico que he perdido dentro de la universidad para asistir a cursos y conferencias de matemáticas avanzadas. Pero, he tratado de continuar el estudio independiente por medio de textos especializados, lo cual requiere más desgaste y tengo menos tiempo, pero todo el esfuerzo sea por el deseo de lograr ingresar a un programa de Maestría en Matemáticas y aprobarlo. La capacitación de parte del Estado es paupérrima.”



Así mismo se encontraron docentes que por el contrario, el hecho de moverse se convirtió en una fortaleza porque gracias al ingreso económico fruto de su trabajo lograron adelantar sus estudios de forma virtual o semipresencial buscando la superación profesional para ofrecer una mejor calidad a los estudiantes. Tal como lo manifiesta el **docente uno**:

“El obtener estabilidad económica, ha contribuido al mejoramiento profesional porque me ha permitido prepararme y continuar con mis estudios los cuales enriquecen mis conocimientos y me hace más competente en el aula.”

Todo lo anterior permite reflexionar que la migración en los docentes no sólo se vivencian experiencias negativas como las dificultades emocionales, sino también trae consigo ventajas y crecimiento en la labor docente, puesto que la mayoría apuntan a que esta experiencia les ha permitido enriquecer y mejorar su ejercicio en el aula de clase, además han tenido la oportunidad de continuar sus estudios los fines de semana gracias a que es un empleo estable.

Necesidad de arraigo:

El desplazamiento de los docentes desde su lugar de origen a un nuevo lugar de trabajo viene acompañado de un sin número de sentimientos y emociones por el hecho de encontrarse lejos de la familia. La tristeza, la melancolía y la desmotivación sobresalen generalmente porque dejan de compartir con los hijos, esposos y padres momentos significativos y por el contrario se enfrentan a un sitio desconocido, con personas ajenas a su confianza, además a una nueva cultura, deben adaptarse a un estilo de vida diferente. Daniel Goleman en su libro *Inteligencia Emocional* (2005, p 26) Manifiesta cómo la tristeza produce una caída de la energía y el entusiasmo por las actividades de la vida, sobre todo por las diversiones y los placeres y, a medida que se profundiza se acerca a la depre-

sión. Así lo demostró el **docente nueve** cuando expresó:

“Yo no soy una persona que sirve para vivir sola, llega el momento en que usted llora, llora, llora, y no para de llorar porque entra en la depresión, porque a usted le hace falta la familia, le hace falta los hijos, le hace falta ver a su mamá, le hace falta ver a sus hermanos y el trabajo no lo permite porque siempre está la responsabilidad de que tenemos que cumplir con los otros niños y los de nosotros tenemos que dejarlos a un lado. Es duro, muy duro...”

En estas palabras se refleja el sufrimiento de la mayoría de docentes migrantes que descuidan sus familias, sus hijos, dejan de compartir muchos momentos valiosos para sus vidas por cumplir un deber, un deber con su profesión, con su vida misma ya que también el trabajo es el sustento económico y la manera que tienen para sobrevivir.

De la misma manera, los docentes migrantes se aferran a sus lugares de origen por mucho tiempo, viven un éxodo cada ocho o quince días hasta sus lugares de trabajo. La mayoría de los docentes viven entre semana en sus veredas. Desde el día miércoles se inicia el ritual de empacar maletas. La ansiedad llega a su punto máximo el día viernes mientras se espera el transporte que los llevará de nuevo al terruño. *“Desde el día miércoles alistaba la maleta, el jueves era todo ansiedad, y el viernes se sentía la dicha más grande, el domingo la tristeza regresaba”* (Autobiografía N° 3”).

Lo contrario ocurre con aquellos docentes solteros, los más jóvenes, quienes no tienen hijos, ven en la migración una posibilidad para conocer nuevos entornos, experiencias, gentes, pero al final de cuentas crean su propio arraigo en el lugar de destino. Esto se logró evidenciar en los aportes del docente dos quien manifiesta lo siguiente: *“La experiencia como docente migrante me ha permitido enriquecer el*

conocimiento cultural, aquí he aprendido diferentes formas de vida, la alimentación, la cultura, las personas, los sitios turísticos, de todos ellos se aprende”.

La necesidad de arraigo en muchas ocasiones lleva a que todo el círculo familiar nuclear se traslade al lugar de trabajo del docente; las esperanzas son olvidadas y se empieza a vivir por medio de la resignación. *“Al fin y al cabo es un trabajito digno y estable, lo más importante pagan mensual”*

También ocurre que en esa necesidad de arraigo y guardando las esperanzas, suceden hechos que afectan la vida familiar: hijos descompuestos por la libertad, esposos o esposas con todo el tiempo para enamorarse de otros seres, matrimonios acabados, nuevos nacidos, nuevas esperanzas creadas en el creciente arraigo en donde se empieza a volver a empezar.

Redibujando sueños

“Y uno se tiene que despertar a otro día a las cuatro de la mañana para empezar todo de nuevo, en el dolor, en la tristeza, en la falta de esperanza. Si uno le pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame. Es porque la dureza de la vida no deja mucho por elegir” (Freire, 2009, p. 24)

La esperanza es el común denominador en los sujetos entrevistados, quienes en su afán por mejorar sus condiciones de vida ponen sus esperanzas en nuevos proyectos que si no cumplen sus sueños planteados originalmente harán más cómodo su existir, o en procura de cumplir los sueños de otros, como los son los de la familia. El **docente uno** es esperanzada a migrar lejos de su departamento de origen en pro de una estabilidad laboral, mejor remuneración. Pero sus esperanzas, sus sueños, los paisajes planteados en su proyecto de vida, acarrearán una ruptura amorosa con quien hubiese podido ser su esposo. *“Al llegar al contexto de préstamo*

los embargaba un sentimiento de alivio y de alegría por tener un trabajo o por tener que hacer, por un lado, y por el otro una sensación de miedo, miedo de perder la ínfima seguridad encontrada en el contexto de préstamo” (Freire, 2009, p. 118). En esta situación particular, la desesperanza aprendida se instala, pero nace casi paralelamente una nueva esperanza quien lleva a éste sujeto a redireccionar su vida, a replantear su proyecto de vida, a adaptarse a las nuevas exigencias, cambios, a escatimar las comodidades del lugar de crianza y origen tan solo por hacer parte del sistema de opresión que se ha impuesto en casi todos los puntos cardinales de globo terráqueo. *“Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión” (Freire, 2009, p. 8).*

El **docente dos** al igual que el docente uno y la mayoría de los entrevistados, tuvo la necesidad de migrar de su departamento de origen por situaciones económicas. A diferencia del anterior, la conformación de su familia no se había iniciado, y fue en el departamento del Huila donde conoció la que sería su esposa. La esperanza se ve nuevamente reflejada en los deseos de ir adelante, formarse profesionalmente, en establecer su vida.

El ser humano si niega la realidad en la que vive es humillado, pero es humillado por aceptar la ideología del que lo humilla. El mundo lo niega y se produce la auto negación (Freire, 2009, p. 118). El **docente tres** ha sido humillado por muchos años desde su lugar de origen y posteriormente en su lugar de trabajo. La vereda de donde es originaria, bien allá en las cordilleras tolimenses entrando por la ciudad de Neiva y el municipio de Palermo, ha sido golpeado por la violencia durante muchos



años; en la actualidad se puede constatar el dominio de grupos en conflicto, el cual ha llevado a que sus propios padres se desplazaran huyendo de la violencia. posteriormente ya en su vida profesional una calma rodeada de tensión la estuvo presente en su primer lugar de trabajo bien adentro de Aipe, bien conocido por su orden público, la pobreza, necesidad y el peso de sostener toda su familia (hermanas, padres) la llevó a trabajar como dice ella “en la boca del lobo”. Una vez se formó su propia familia la calma cesó. Su esposo es miembro de las fuerzas militares, y las amenazas contra la integridad física de su grupo familiar empezaron, llevándola a ser reubicado en tres municipios. Tal situación ha sido difícil, en palabras de Freire *“Cada persona tiene el saber de la experiencia vivida”* (Freire, 2009), y tal experiencia le dice a la docente que desea la tranquilidad, guarda la esperanza de que el conflicto cambie, que la situación social cambie, que se pueda reubicar en un lugar donde no se preocupe porque su esposo es militar, de no vivir en la zozobra de recibir una llamada que le diga váyase de acá.

El **docente cinco** es una mezcla de las experiencias de los sujetos dos y tres, puesto tuvo que vivir la migración por la violencia y posteriormente por necesidades laborales, por el diseño mismo del sistema opresor.

La esperanza surge como motivador de cambio, en palabras más religiosas de todos los entrevistados es la fe que se le inyecta a la vida de que las cosas cambiarán para mejor.

Conclusiones

La migración como fenómeno social en Colombia ha afectado a muchos colectivos humanos, entre estos a los docentes, quienes han tenido que cambiar sus perspectivas de vida y redibujar sus sueños a lo largo de su historia, para continuar con vocación de servicio trabajando por la construcción de un nuevo país.

De este modo se tienen como implicaciones en la labor docente hechos tales como que algunos de los docentes migrantes que han dejado sus familias en otras ciudades, han pasado por momentos de dolor por la desintegración familiar, disolución de matrimonios, generando así diferentes estados emocionales adversos que han afectado su vida personal y laboral, puesto que a pesar que se desee mostrarse fuerte ante la comunidad educativa, el estado anímico en estas situaciones genera poco interés por realizar actividades innovadoras que motiven el aprendizaje del estudiante, cayendo en una tediosa rutina de repetir sin sentido lo que establecen las editoriales de textos escolares, y la irritabilidad propicia ambientes agrestes entre los mismos docentes, empeorando con esto la situación, entornos de apatía que no dejan de generarse a pesar que los docentes han manifestado que en sus nuevos sitios de laborales se les ha tratado con amabilidad, recibiendo de parte de algunos sus compañeros el calor de una amistad comprensiva y solidaria. También los docentes que fueron trasladados desde el área urbana a la zona rural encontraron dificultades frente a los recursos didácticos, medios tecnológicos e infraestructura en las instituciones ya que en el área urbana los centros educativos se encuentran con mejor dotación de recursos didácticos, mayores espacios para los estudiantes, laboratorios bilingües, laboratorios para las áreas de química y física y el acceso a internet se facilita. Sin embargo, éstos docentes, al estar en contacto con diferentes contextos, pueden notar con mayor facilidad las brechas que existen en las planeaciones curriculares y la pertinencia de éstas, entre zonas urbanas y rurales, lo cual les brinda la capacidad de adaptar éstas herramientas a la enseñanza contextualizada de los contenidos programáticos de su área, además de visualizar a partir de allí las necesidades del entorno y la comunidad educativa. Hecho que favorece el proceso pedagógico tanto dentro como fuera de las

aulas. Pero, es preciso resaltar que los docentes generan estrategias y metodologías de enseñanza de manera general, es decir, a la hora de la planeación de la clase no tienen en cuenta que en el aula hayan niños desplazados, sino que las orientaciones se realizan para todos los estudiantes argumentando la dificultad de realizar esta planeación específica por la enorme cantidad de estudiantes por aula.

De otro lado, el impacto de la migración en los docentes ha generado diferentes emociones en el momento de adaptación al lugar donde se llega a laborar: la tristeza, melancolía, frustración, depresión, son algunas de ellas. Las causas por las cuales se forman este tipo de emociones en los docentes se dan debido a encontrarse lejos de la familia, de sus amigos, del entorno que ha hecho parte de su historia y de su identidad: por la necesidad de arraigo a sus orígenes. Aunque se evidenció la existencia de la necesidad de arraigo que lleva a los docentes a establecerse en las nuevas comunidades con las que llegan a trabajar, apoyados por el buen ambiente laboral, en el cual el compañerismo, la solidaridad y la amistad los rodea, o porque en estos nuevos sitios encuentran el compañero idóneo para compartir la vida sentimental, organizando matrimonios. Y logrando superar las dificultades emocionales por las que atraviesan cuando llegan al nuevo lugar, continúan con sus proyectos de vida, aprovechan nuevas oportunidades laborales y de formación académica. Se adaptan a las nuevas circunstancias y por consiguiente logran más estabilidad emocional, económica y definen su identidad por medio de su carácter para enfrentar la vida y no a partir de modos culturales superficiales, así que en la mayoría de los casos se adquieren nuevos hábitos y costumbres propias de la región a la cual han llegado a laborar. Si a la hora del proceso migratorio, el docente ya ha conformado una familia, la necesidad de arraigo se ve supeditada al salario de su cónyuge, si el de éste es menor, se establecerán en el nuevo sitio

de labores docentes, iniciando así la consolidación del hogar, buscando una nueva vivienda y un nuevo trabajo para la pareja, de lo contrario, al docente le corresponde padecer los suplicios de los viajes al hogar cada vez que sean posibles.

Finalmente, la migración de docentes generó melancolías porque algunos sueños tales como consecución de vivienda propia, continuación de la formación académica de alta calidad a nivel de posgrado, ver cómo crecen los hijos día a día, entre otros han sido frustrados. Al ser trasladados de una ciudad a un municipio o a una vereda, las posibilidades de acceder a posgrados en los grandes centros académicos del país se ve truncada, por las exageradas distancias, porque de esta manera aumentan los gastos y es imposible pagar estudios presenciales y además el tiempo no alcanza; pero la alternativa de formarse virtualmente también se ve afectada puesto que en algunas regiones no hay acceso a internet, y además los docentes tienen ciertas reservas por la baja calidad académica que presumen se brinda. Queda la alternativa de realizar estudios a distancia, que es la que tiene mayor acogida dentro de los docentes, a expensas de esfuerzos exagerados por cumplir con el trabajo y las obligaciones académicas. Los sueños compartidos con los compañeros sentimentales se disuelven sin remedio, gracias a las proezas del alejarse, de la distancia. Así solo queda la esperanza de nuevos horizontes. También la economía familiar se debilita ostensiblemente, ya que los nuevos gastos de alimentación, vivienda y transporte, imposibilitan la capacidad de ahorro y por ende llevar a buen término proyectos como el de adquisición de vivienda propia. Así los sueños se redibujan con gran esfuerzo, aún más cuando se dejan los hijos prácticamente al garete por la necesidad imperante de la consecución de dinero para sobrevivir, no obstante algunos docentes partieron por seguridad personal, o amenazas, es decir su migración específicamente fue un desplazamiento.



Recomendaciones

Es necesario ahondar sobre la calidad educativa en futuras investigaciones o estudios, contrastando los resultados de los estudiantes en pruebas externas que midan sus competencias dependiendo de la circunstancia particular de la población y del docente, por ejemplo, teniendo en cuenta si el docente es raizal o migrante, en propiedad o provisional, entre otras características.

Es preciso que desde el gobierno se establezcan beneficios tales como facilidad de crédito, estímulos económicos, fácil acceso a la educación superior, para docentes, según los resultados que arroje el estudio o investigación anteriormente mencionado.

Es necesario ampliar la presente investigación a todos los municipios del departamento del Huila, ya que en general es un Departamento receptor de población migrante. Así mismo, es indispensable, una vez hecho, contrastarlo con los resultados obtenidos en la investigación

realizada en los municipios de Garzón y Acevedo.

Es necesario establecer el número de docentes migrantes en todo el departamento del Huila y analizar el impacto que la migración ejerce sobre este territorio, especialmente en el servicio fundamental de la educación.

Los currículos de las instituciones no cuentan con estrategias para los procesos de evaluación a estudiantes migrantes o pertenecientes a población flotante. Desde la secretaría de educación se debe generar éste proceso.

Es necesario abordar un espacio investigativo que permita identificar el bullying entre docentes raizales hacia migrantes, y cómo afecta aspectos personales y pedagógicos.

Es necesario identificar en la población docente migrante en el departamento los índices de actualización y acceso a la educación superior de posgrado, con el fin de establecer estrategias y estímulos que propicien la formación para mejorar prácticas educativas.

Bibliografía

Fuentes

- Bernal Gómez, María del Pilar. (2006). *Imaginario de la tierra memoria colectiva y modelos de desarrollo en comunidades migradas forzosamente*. Argentina: Editorial Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Carreño Nigenda, Carolina. (2013). En otra tierra: Una ventana a la realidad de las personas migrantes, solicitantes de asilo y refugiados. En http://reformacom.typepad.com/otra_tierra/2013/08/afectaciones-a-la-salud-mental-de-migrantes-en-detenci%C3%B3n.html (Recuperado el 22 de Febrero de 2014)
- Carreño Suárez, Laura Sofía & Millán Motta, Hernando José. (2002). Estudios diagnósticos para el fortalecimiento integral de los proyectos de asistencia humanitaria de emergencia para personas internamente desplazadas. En <http://www.disasterinfo.net/desplazados/informes/avre/DiagnosticoFortalecimiento.htm> (Recuperado el 25 de Junio de 2013).

- Castañeda Bernal, Elsa, Convers; Ana María, & Galeano Paz, Miledy. (2004). *Equidad, desplazamiento y educabilidad*. En unesdoc.unesco.org/images/0014/00443/144314s.pdf (Recuperado el 15 de Julio de 2014)
- Goleman, Daniel. (2013). *La inteligencia emocional*. México, D.F: Ediciones: Editorial Kairós.
- Jaramillo Echeverry, Luis Guillermo & Murcia Peña, Napoleón (2008). *Investigación Cualitativa. "La complementariedad etnográfica"* Una guía para abordar estudios sociales. En www.libreriadeportiva.com/L20881-investigacion-cualitativa-la-complementariedad-etnografica.html (Recuperado el 12 de Septiembre de 2013)

- Ley 115 de 1994. (2007). Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Editorial: Unión Ltda.
- Maffesoli, Michel. (2005). El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos. Fondo de cultura económica. México. En <http://es.scribd.com/doc/239749870/EINomadismo-Vagabundeos-Iniciaticos-Maffesoli-Michel#scribd> (Recuperado en 25 de Septiembre de 2014).
- Martínez, Laura. (2011). Niños migrantes y proceso de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. En www.rinace.net/rlei/numeros/vol6num1/art4.pdf (Recuperado en 10 de Marzo de 2013)
- Orozco Gómez, Guillermo. (1997). La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa. En <http://carmonje.wikispaces.com/file/view/04+Paradigmas+de+producci%C3%B3n+de+conocimientos.pdf> (Recuperado el 10 de Junio de 2013)
- Quintero Mejía, Marieta. (2009). Las narrativas del mal: investigación de las simbólicas en el desplazamiento forzado. Revista Actualidades Pedagógicas N.º 54. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Restrepo García, Paula Andrea. (2012) Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Restrepo García, Paula Andrea. (2013) Pensando Pedagogías de las Diferencias: una Posibilidad de Reconocer en la Educación la Esencia de lo Humano. Manizales: Universidad de Manizales.
- Rojas, Jorge. (2001). Desplazados: Rostros anónimos de la guerra. En www.codhes.gov.co (Recuperado el 12 de Agosto de 2013)
- Sayago Gómez, Juan Tomás. (2011). Desplazamiento forzoso en Colombia: expulsión y movilidad, dos dinámicas que interactúan. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Silva, José Asunción. Poesía y Prosa. (1984). Bogotá: Círculo de Lectores.
- Vera Alfaro, Martha Elena; Quiroa Monzon, Jaime Augusto, & Hernández, Edgar. Migración, Formación Docente y Diversidad Cultural. En <http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/edgar.pdf> (Recuperado el 14 de Septiembre de 2013)

Referencias

- Acción social. (2009). Política pública de retorno para la población en situación de desplazamiento. En http://www.accionsocial.gov.co/documentos/4636_Pol%C3%ADtica_P%C3%BAblica_de_Returnos.pdf (Recuperado el 15 de Diciembre de 2012).
- Aguirre, Mariana & Varela, Paula. (2010). Las migraciones internas de los jóvenes en el Uruguay del siglo XXI. http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_46_Aguirre%20y%20Varela.pdf (Recuperado el 15 de Diciembre de 2012.)
- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2009). Como hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología. Barcelona, España. Editorial: Paidós Ibérica.
- Aroca, Patricio & Bosch, Mariano (2000). "Crecimiento, Convergencia y Espacio en las regiones Chilenas": Estudios de Economía, Diciembre, Vol. 27, No. 2, pp.199-224.
- Buenaventura, Enrique & Vidal, Jacqueline. Esquema general del método de trabajo colectivo del teatro experimental de Cali y otros ensayos. Maracaibo, 2005.
- Cabral, Facundo (2008). No soy de aquí, ni soy de allá. Serie de oro. [CD]. Argentina: EMI Argentina
- Carroza, Inés. (2010). Historias para pensar. Recuperado el 10 de enero de 2013, de http://escribidoradehistorias.blogspot.com/2010_01_01_archive.html.
- Castellanos, Gabriela; Grueso, Delfín & Rodríguez, Mariángela. 2009. Introducción. Identidad Cultura y política, perspectivas conceptuales, miradas empíricas. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Congdon, Peter, (1992). "The aspects of General Linear Modelling of Migration", The Statistician, Vol. 4, No. 2, pp. 133-153.
- Freire, Paulo, (2009) Pedagogía de la esperanza. México: siglo XXI editores.
- Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido. México: siglo XXI editores.
- Granados Jiménez, Jennifer, (2010). Las migraciones internas y su relación con el desarrollo en Colombia. En: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/664/1/eam27.pdf> (Recuperado el 4 de Enero de 2013)



- Heredia, Víctor (2013). Sobreviviendo. Al-
gún día. [CD]. Argentina.
- Ibáñez Londoño, Ana María. & Vélez, Car-
los (2003) "Instrumentos de atención de la
población desplazada en Colombia: Una
distribución desigual de las responsabili-
dades municipales", Documentos CEDE,
Universidad de los Andes, Vol. 2003-37.
- Manuales sobre métodos de cálculo de
población. (1972). Migración interna. Nueva
york: naciones unidas, departamento de
asuntos económicos y sociales, p. 9.
- Martínez Gómez, Ciro Leonardo (2001).
"Las migraciones internas en Colombia:
Análisis territorial y demográfico según los
censos de 1973 y 1993", Tesis doctoral,
Universidad Autónoma de Barcelona, Doc-
torado en demografía, Diciembre, 417 pp.
- Naciones unidas. (2013). Personas mi-
grantes. Recuperado el 21 de Julio de
2013 [http://www.unfpa.or.cr/poblacion-y-
desarrollo/personas-migrantes](http://www.unfpa.or.cr/poblacion-y-desarrollo/personas-migrantes)
- Sánchez, Fabio y Díaz, Ana María (2005).
"Los efectos del Conflicto Armado en el
Desarrollo Social Colombiano, 1990-2002",
Documentos CEDE, Octubre, No. 2005-58.
- Silva Arias, Adriana Carolina & González
Román, Patricia (2009). Un análisis espacial
de las migraciones internas en Colombia.
En: [http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v17n1/
v17n1a09.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v17n1/v17n1a09.pdf). (Recuperado el 4 de Enero
de 2013)
- Valdez Gardea, María Ciria (2012). Movi-
lización, migración y retorno de la niñez
migrante. Disponible en: de www.seminarionm.blogspot.com (Recuperado el 4 de
Enero de 2013)
- Yourcenar, Marguerite (1951). Memorias de
Adriano. Bogotá: Editorial Sudamericana.

Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales

En términos generales la revista acepta aceptan textos que aborden los siguientes temas: Teorías de la Educación; Educación-Tecnología; Didáctica; Educación-Sujeto; Educación-Ética; Educación-Estética; Educación-medioambiente; Pedagogía; Currículum; Políticas educativas; Literatura-formación; Filosofía; Historias de vida; Educación para adultos; u otros de interés filosófico que giren en torno al sujeto educable. Los textos se clasifican en:

- **Artículo de investigación científica o tecnológica.** Texto que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.
- **Artículo de reflexión.** Texto que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- **Artículo de revisión.** Texto resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- **Artículo corto.** Texto sucinto que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investiga-

ción científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

- **Reporte de caso.** Texto que da cuenta de los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- **Revisión de tema.** Texto que muestra el resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un asunto en particular.

Condiciones de los textos

1. El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a diez mil caracteres con espacio, incluye bibliografía e información del o los autores. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.
2. El documento se ajustará al siguiente formato:
 - Título del artículo en mayúsculas y negrita en minúscula, en español,
 - Traducción del título y el abstract al inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - Nombres y apellidos del o los autores con alienación a la izquierda. En Pie de de nota los siguientes datos. Título



los académicos e instituciones donde los realizó, citar algunas publicaciones si las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.

- Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de Dos mil Caracteres, entre 300 y 400 palabras.
- Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo. Mínimo 08

Título investigación en español
Resumen. Dos mil Caracteres, entre 300 y 400 palabras con espacio
Palabras clave. Mínimo ocho, máximo doce.
Título investigación en inglés o francés
Traducción del resumen a inglés o francés- Abstract
Keywords

- Texto del artículo, con una extensión máxima de 10 mil caracteres con espacio, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
- Títulos y subtítulos van en negrilla y en minúsculas.
- **Bibliografía.** Mínimo 30.
- **Normas de citación: APA. En cualquier caso, la última edición de dichas normas.**

Responsabilidades éticas-jurídicas

- La revista Plumilla no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas

que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.

- La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado, que en ningún caso se obtuvo información con violación a normas legales.
- Se adjuntará al artículo una hoja firmada por todos los autores donde faculden a la Revista Plumilla que se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.
- El autor cede los derechos a Plumilla Educativa para ser publicados o presentados en otros escenarios académicos.
- Su publicación será semestral, junio y diciembre, por tanto, se reciben textos durante todo el año.
- Nota. Cinco es el máximo de participantes por artículo.
- Los participantes aceptan que al enviar un artículo a concurso, de ser aprobado, la revista podrá publicarlos tanto en medio físico como electrónico.
- La revista Plumilla se reservará el derecho a decidir que se publicará, lo que se notificará a los interesados por escrito, bien sea electrónico o en papel.

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Director Revista Plumilla Educativa Umanizales

miguelg@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co

En esta edición

El aprendizaje del arte: Un factor clave en el despliegue de las capacidades humanas del desarrollo

Diálogos para repensar la educación ambiental

Inter-Didáctica - El reto intercultural del maestro inmigrante en el Valle del Guamuéz (Putumayo, Colombia)

Las TIC en la educación

Análisis de dos mallas curriculares de ingeniería física en Colombia desde la perspectiva de la complejidad, el caos y los fractales

Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas

Sentidos y significados de la diversidad: una mirada desde las comprensiones de los niños y niñas a partir de sus vivencias escolares

La práctica educativa; un espacio en la construcción social del reconocimiento a la diversidad para trascender el fracaso escolar

Miradas de los estudiantes frente a la diversidad social: Apuestas a la consolidación de una escuela que se despoje de estratos

Lenguajes del poder. Lenguaje de los buenos profesores de matemáticas e incidencia en el rendimiento estudiantil

Desesperanza aprendida: categoría emergente de los docentes frente a la inclusión educativa

Resignificación de saberes ancestrales en la escuela

La formación docente como estrategia pedagógica para fortalecer la educación diversa

Los claroscuros en la enseñanza del idioma inglés. Reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas

Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia

Reflexiones sobre el concepto calidad aplicado a la educación

Lenguajes de la corrupción e incidencia en la educación

Educación en emergencias o emergencias en educación

Migración de los docentes de Acevedo y Garzón del departamento del Huila: afectaciones y posibilidades



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680
Servicio al cliente 01-8000-916216

Programa de Educación - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Visítenos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia