

Plumilla Educativa

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

ISSN 1657-4672

Número **10**
Diciembre de 2012



Alexander Olaya Vargas. (2016). Origenes 1.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

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



Plumilla Educativa
ISSN 1657- 4672



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Rector

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Vicerrector

Jorge Iván Jurado Salgado

Secretario General

César Augusto Botero Muñoz

Decano

Diego Villada Osorio

Director revista Plumilla Educativa

Miguel A. González González

Plumilla Educativa N° 10

Diciembre de 2012

ISSN 1657-4672

Revista de publicación semestral

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Pintura portada

Título: Orígenes 1, 2006.

Pintor: Alexander Olaya Vargas

E-mail: eikacia666@hotmail.com

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Cra 9 Nro. 19-03

Manizales, Caldas, Colombia

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

educa@umanizales.edu.co

miguelg@umanizales.edu.co

Distribución Nacional e Internacional.

Tarifa Postal Reducida N° 2009-504

4-72 La Red Postal de Colombia

Precio Ejemplar

Colombia \$25.000

Suscripción dos números \$40.000.00

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

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, son responsabilidad de los autores, puesto que dentro de su ámbito democrático de cátedra libre y libertad de expresión, no se restringen conceptos u opiniones. Por tanto, las fuentes, originalidad y consultas que hacen los autores son de su entera responsabilidad. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor.

Publicación admitida e indexada en categoría C, por el Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I

Índice Nacional de Publicaciones Seriadas Científicas y Tecnológicas de COLCIENCIAS (PUBLINDEX), a partir de enero 1 de 2010.



Departamento Administrativo de
Ciencia, Tecnología e Innovación
Colciencias
Libertad y Orden
República de Colombia

PUBLINDEX
Indexación - Homologación



Editor

Miguel Alberto González González

Cargo: Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Ph. D. en Ciencias de la educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Rudecolombia. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. **publicaciones:** Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Brasil y Colombia.

Comité editorial, Editorial committee

Maria Carmen Pereira Domínguez (España – Ph. D)

Cargo: Profesora Titular de Universidad. Área de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Ourense. Universidad de Vigo. **Estudios:** Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Pedagogía, en la Universidad Comillas y Universidad Complutense de Madrid, doctora de la Universidad Complutense de Madrid. **Publicaciones:** Cine, cárcel y mujeres. Un ejemplo de creación de conocimiento (2009); El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano (2011); posee publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha participado en eventos académicos en diferentes países. E-mail: ocardona@ucm.edu.co

Germán Guarín Jurado (Colombia – Candidato a doctor)

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

Dolores Limón Domínguez (España – Ph. D)

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

César Valencia Solanilla (Colombia – PhD)

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

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

Rigoberto Gil Montoya (Colombia – Ph. D)

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

José González Monteagudo (España – Ph. D)

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

Dairo Sánchez Buitrago (Colombia – Ph. D)

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

Miguel Alberto González González (Colombia – Ph. D)

Cargo: Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Ph. D. en Ciencias de la educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Rudecolombia. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. **publicaciones:** Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia

indiferente (2010). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Brasil y Colombia.

Comité científico, Scientific committee

Enrique Quintero Valencia
(Colombia – Especialista en Derecho)

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

Orlando Cardona (Colombia – Candidato a magister)

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

Fabiola Loaiza Robles (Colombia – Magister)

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

Juan Manuel Silva Águila (Chile – Magister)

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

Robert Villamizar Serrano (Colombia – Magister)

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

Carlos Arturo Gallego Marín (Colombia – magister)

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

Mónica Llaña Mena (Chile – Magister)

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

Olga Lucía Fernández Arbeláez (Colombia – Ph. D)

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

Miguel Ángel Palacio (Colombia – candidato a magister)

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

Comité de árbitros, Referees Committee

Carlos Alexis Maldonado Sánchez (Chile – Ph. D)

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

Gloria Isaza de Gil (Colombia – candidata a doctor)

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

Luz Elena Patiño (Colombia – Ph. D)

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

Luz Elena García García (Colombia – Candidata a doctora)

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

Angélica Alejandra Riquelme Arredondo
(Chile – Candidata a doctora)

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



María Isabel Corvalán Bustos (Chile – Candidata a doctora)

Cargo: Docente e investigadora en la Universidad de Chile.
Estudios: Título: Profesora de Educación General Básica. Mención Inglés. 1970 - 1972 Otorgado por: Escuela Normal N° 1 Brígida Walker. Título tesis: Estructuras mentales básicas para el aprendizaje de las matemáticas de los niños de primer año básico. Post – título: Administración Educacional. 1984 – 1986, otorgado por: Universidad Metropolitana. Título tesis: Factores que determinan el funcionamiento administrativo de unidades educativas municipalizadas. Post – grado: Magister en Educación. Mención Currículo y Comunidad Educativa. 1998 – 2000, otorgado por: Universidad de Chile. Título tesis: Problemas de la realidad escolar cotidiana que afectan la salud mental de los profesores de los colegios municipales de una comuna de la región metropolitana. **Publicaciones:** “Jugando Aprenderé”. Material de Apresto para los primeros años básicos, Corporación Municipal de La Florida, Área de Educación, Santiago Chile. 1995. Romeo Cardone J; Llaña Mena M; Fernández Mateo F; San Martín Espinoza A; Corvalán Bustos M.I; Fonseca Obando E. Manual para el Profesor. 55 páginas. Video VHS.NTSC. 4X10 MIN. Revista Enfoques Educativos. Vol 7. N° 1, 2005. (Págs. 69 – 79) La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. E-mail: macorval@uchile.cl

José Luis Carrasco Calero (España – Magister).

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

Juan Díaz Yarto (México – Ph. D)

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

José Pascual Mora García (Venezuela – Ph. D)

Cargo: Profesor titular y coordinador de la Unidad de Estudios de Postgrado, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela. **Estudios:** Licenciado en filosofía, Universidad Central de Venezuela; Magister en educación de la Universidad del Táchira; Doctor en Historia económica y social de la Universidad Santa María y Doctor en pedagogía de la Universitat Virgili i Rovira. **Publicaciones:** Historia de la Educación en Venezuela (De la historia de la educación centralista a la historia de la educación regional), (2009); Cofradías de La Grita (Cofradía del Señor Crucificado en la Colonia y su impacto en el imaginario andino.), (2009); La escuela del día después (2008). E-mail: pascualmora@terra.com

Roque Carrasco Aquino (México – Ph. D)

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

Luis Fernando Valero Iglesias (España – Ph. D)

Cargo: Profesor Titular de Universidad. En la Universidad Rovira y Virgili Tarragona. España. Área de Trabajo teoría e Historia de la Educación. Ha sido Profesor en Universidad Pontificia Javeriana y Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Universidad Nacional de El Salvador; Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador; Universidad de Barcelona; Universidad de Salta, Argentina;

Universidad de La Plata, Argentina. Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela. UPEL de Rubio; Profesor Visitante de la universidad Nanterre VIII, París, Francia. **Publicaciones:** Sexo y Juventud. Una investigación sociológica (1969); Universidad y Política (1978); Monseñor: la voz (1992); Epistemología y Sociología de la Ciencia (1996); Educación y economía. Cómo comprender los conceptos básicos de su relación (1996); Pedagogía Social (2007); Educación en valores. Sociedad Civil y Desarrollo Cívico (2008); Pobreza y voluntariado (2011), entre otros. E-mail: iglesias1939@gmail.com

Olga Lucía García Cano (Colombia – Candidata a doctora)

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

Antonio Jiménez Castillo (España – Candidato a doctor)

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

Eduardo de la Vega (Argentina – Ph. D)

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

Tulio Ramírez (Venezuela – Ph. D)

Cargo: Profesor Titular de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinador del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Gerente de Desarrollo Docente y Estudiantil del Vicerrectorado Académico de la UCV. **Estudios:** Sociólogo (UCV), Abogado (UCV), Magister en Formación de Recursos Humanos (UCAB), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED, España). **Publicaciones:** Ciencia, Método y Sociedad (1989), Cómo Hacer un Proyecto de Investigación (1992), El Docente Frente a su Trabajo. Entre el Compromiso y el Desencanto (1999). El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos (2004), Del control estatal al libre mercado. Políticas Públicas y textos escolares en Venezuela (2007), El texto escolar en Venezuela. Políticas públicas y representaciones sociales (2012), y conferencista y ponente en eventos internacionales. E-mail: tuliorc1@gmail.com

Bibiana Sandra Misischia (Argentina – Magister)

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



Sumario

Página

Presentación.....	9
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
La entrevista narrativa	11
PETER ALHEIT	
Social, cultural, and institutional dimensions of higher education as contexts to understand non-traditional students	19
JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO	
La acreditación de la de educación superior colombiana. Balance y perspectivas	28
TULIO RAMÍREZ, GLORIA ALMEIDA PARRA	
La educación y el pensamiento ambiental frente al cambio climático	44
ROQUE JUAN CARRASCO AQUINO, HENA ANDRÉS CALDERÓN	
Maestro e intelectual: lector actual de realidad y visionario de mundos	58
BETTY ESNEDY HERRERA MÉNDEZ	
Lenguajes del poder. Los lenguajes de la motivación escolar en la institución educativa San Vicente del municipio de La Plata Huila, Colombia	80
JANINNE FLÓREZ SÁENZ, CARLOS UNI YUGCHA, HENRY WILLIAM UNI YUGCHA	
Imaginaros de responsabilidad social en jóvenes de la ciudad de Neiva, Colombia	95
ÁNGELA MARÍA SÁNCHEZ OSSA, FLOR ÁNGELA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, ZULMA CAROLINA CASTRO PÉREZ, JOHNY EDUARDO QUINTERO SABOGAL	
El rol y el perfil del docente intelectual colombiano en la formación de las matemáticas	113
CÉSAR AUGUSTO PUENTES GUTIÉRREZ	
Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas	126
ANA MARGARITA PARRA VALLEJO, LILIANA JANNETH PASUY OLIVA, JORGE ALFREDO FLÓREZ VILLOTA	
Las aulas de clase: espacios para crear posibilidades	151
YENNY LUCILA DAZA VIDARTE	
Prácticas pedagógicas y diversidad	162
ELIANA GÓMEZ ORDÓÑEZ, GEMA DEL ROCÍO GUERRERO MARTÍNEZ, MARLENI BUESAQUILLO BUESAQUILLO	
Maestros e intelectuales frente al pensamiento latinoamericano. El origen de un pensamiento mestizo	185
RICHARD MILLÁN	
Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia escolar.....	203
YANETH GARCÍA SÁNCHEZ , ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ CORREDOR	
Caracterización de estilos cognitivos para formar en y desde la diversidad en tres instituciones de la ciudad de Medellín.....	223
GLORIA ESPERANZA CAÑAS CAMARGO, HÉCTOR RAÚL CAÑAS CAMARGO, NOEMY GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Los lenguajes del poder. Miedos de los docentes.....	238

CLARA VIVIANA COLLAZOS OSORIO, LUISA MARÍA GONZÁLEZ ROUILLÉ

Pedagogía de las oportunidades: una alternativa para la formación de sujetos diversos 254
LIBIA LORENA GUERRERO RODRÍGUEZ, CLAUDIA LILIANA ZAMBRANO MARTÍNEZ, ANA JANETH SALAZAR ESPAÑA

Exclusiones silenciosas..... 272
DIANA CAROLINA VILLADA, DIANA CONSTANZA GÓMEZ GÓMEZ

Lenguajes del poder. la música reggaetón y su influencia
en el estilo de vida de los estudiantes..... 290
YESID PENAGOS ROJAS

Hacia una pedagogía del respeto a la diversidad 306
LUZ MARÍA SALAZAR CARVAJAL, LUZ STELLA CASTELLANOS ACERO,
CAROLINA AMADOR PARRA, SORANI MARÍN GONZÁLEZ

Universidad y diversidad cultural. Diálogos imperfectos 324
MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS, DIANA MILENA RODRÍGUEZ PABÓN

La influencia de los emporios en la era de papel de la escuela 348
OLGA PATRICIA ANTURÍ ALMARIO , AURA LILIA GÓMEZ BRICEÑO, WILMAR PULIDO PULIDO

Entre palabra y palabra vamos tejiendo humanidad 361
ADRIANA PATRICIA LÓPEZ, DOLLY MARLEY GUTIÉRREZ GUEVARA

Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa
de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales 383



Presentación

Era tan hermoso pensar con mi cabeza turbia

Orhan Pamuk

En humanidades confusas, porque no estamos tan seguros de que haya algo así como una humanidad en solitario y en universal, les han insistido a estar claras y atentas para ir hacia la luz y buscar la sagrada luz al final del túnel. A esas humanidades, de cuando en vez, les vale transitar en las penumbras, en las oscuridades, para no ceder a tantas ofertas luminosas, mesiánicas o mentidas que corren por las riveras de los lenguajes; ofertas que no sólo vienen de los mundos capitalistas, porque tampoco debe haber un solo capitalismo. Las falsas promesas también ocurren en las academias donde emergen instituciones brindando lo que no pueden o no saben hacer, instituciones flojas en carácter y descartadas, pero abundantes y destacadas en mentiras, escenarios donde las éticas son reducidas no a mínimos sino a guiñapos; instituciones intoxicadas desde sus propios lenguajes y desde la intoxicación del tiempo mismo, donde el presente se pierde en el vendaval de los mercados que siempre nos están vendiendo futuros.

En ese interregno innombrado entre lo debido y lo real es que emergen investigaciones que se relacionan en la presente edición de la Revista Plumilla Educativa. Pensar la diversidad, la educación, la cultura y pensar la investigación es una responsabilidad que no puede delegar ninguna universidad y que, por suerte, la Universidad de Manizales no se ha escondido ante semejante demanda.

En esta edición aparecen textos que nos ponen a pensar, que nos llaman la atención no sólo por su rigor metodológico sino por su osadía misma del nombrar, por ese atrevimiento lingüístico, por esa aventura que el estilo plano quiere conservar puesto que lo sinuoso siempre nos confronta.

Bienvenidos a este recorrido literario donde se conjuntan deseos, emociones y lecturas de realidad punzantes que tanto nos urge, no porque debamos estar claros sino porque también es hermoso pensar con la cabeza turbia.

Miguel Alberto González González

Director Revista



La entrevista narrativa¹

PETER ALHEIT²

ACLARACIÓN³ CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

Este artículo es un intento por hacer más accesible a los estudiantes la información científica sobre la “entrevista narrativa” (cf. Kallmeyer & Schütze, 1997; Schütze, 1978; Hermanns, 1981) y situar a los legos en la materia en posición de poder emplear correctamente la entrevista narrativa como instrumento de investigación social cualitativa. Necesitamos una simplificación, que es, no obstante, apropiada para la materia a tratar. El intento me parece justificado, pues sé por experiencia que el encuentro con los textos científicos disponibles a menudo plantea problemas de entendimiento a los estudiantes.

1 Recibido: 05 de noviembre de 2012. Aceptado: 20 de diciembre de 2012.

2 Peter Alheit. Profesor de la Universidad de Göttingen, Alemania. Doctor en Filosofía y en Sociología por la Universidad de Magdeburgo. Entre sus publicaciones destacan: (2004) (con Hanna Haack): *Die vergessene “Autonomie” der Arbeiter. Eine Studie zum frühen Scheitern der DDR am Beispiel der Neptunwerft*, Berlin: Karl Dietz Verlag; (2004) (con Regina Becker-Schmidt, Thomas Gitz-Johansen, Lars Ploug, Henning Salling Olesen y Kjell Rubenson), *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning*, Roskilde: Roskilde University Press; (2006) (con Morten Brandt), *Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entstehung und Wandel des Selbst in der Moderne*, Frankfurt, New York: Campus; (2007) (con Bettina Dausien), *En el curso de la vida. Educación, formación, biografía y género*, Valencia: Denes Editorial; (2009) (con Frank Schömer), *Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute*, Frankfurt, New York: Campus. Correo electrónico: palheit@gwdg.de

3 Este artículo, publicado por primera vez en 1982 como el “Arbeitspapier N° 8” del proyecto de investigación “Arbeiterbiographien” en la Universidad de Bremen, ha sido publicado, además de en alemán e inglés, en danés (1989), italiano (1990), griego (1999), polaco (2002) y coreano (2005). Aquí se publica por primera vez en lengua castellana., con el permiso del autor y de la traductora.

Peter Alheit es una de las figuras indiscutibles que ha marcado la evolución de la educación de adultos en Europa a lo largo de las últimas décadas. Alheit se ha jubilado a finales de septiembre de 2011, al cumplir 65 años de edad. Alheit nació en 1946 en Naumburg (Alemania). Estudió Teología, Sociología, Pedagogía y Filosofía en Bielefeld, Goettingen, Munich, Marburg, Kassel y Toronto. Realizó dos tesis doctorales, una en Filosofía de la religión y otra en Sociología. Obtuvo su primera cátedra al cumplir los 30 años. Es uno de los cofundadores –en 1991– de ESREA (*European Society for Research on the Education of Adults*) y de los nuevos enfoques biográficos en sociología y pedagogía. Ha publicado, solo o en colaboración, en torno a 52 libros, 155 capítulos de libros, 100 artículos y 66 documentos de investigación, sobre educación, trabajo, sociedad civil, mentalidades sociales, investigación cualitativa biográfica, Lifelong learning y sociología cultural. Sus publicaciones han sido traducidas a 15 lenguas diferentes.

Para las personas interesadas en profundizar en las contribuciones de Alheit, recomendamos el libro de Peter Alheit y Bettina Dausien: *En el curso de la vida. Educación, formación, biografía y género*, publicado en 2007 por el Instituto Paulo Freire de España y el CREC, con prólogo y traducción de Francesc Jesús Hernández Dobon, profesor de la Universidad de Valencia. También puede consultarse la entrevista siguiente: González-Monteagudo, J. (2012): “Educación de adultos, investigación y compromiso ciudadano. Una entrevista con Peter Alheit”, en *Revista Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, n° 69, pp. 29-40 (Barcelona, España).

4 Traducción: Julia González Calderón, Universidad de Sevilla. Revisión técnica de la traducción: José González Monteagudo. Universidad de Sevilla.

Palabras clave: entrevista narrativa, investigación biográfica, historias de vida, oralidad.

The narrative interview

Abstract

This paper is the attempt to make the relevant scientific information on the “*narrative interview*” (cf. Kallmeyer & Schütze 1977; Schütze 1978; Hermanns 1981) accessible to beginners and to put even laymen in the position of handling correctly the narrative interview as an instrument of qualitative social research. This demands a certain preparedness for simplification which is nevertheless appropriate to the subject at hand. The attempt seems to me justified because I have made the experience that the encounter with the scientific texts which are available often poses for beginners superfluous barriers of understanding.

Key words: narrative interview, biographical research, life histories, orality.

¿A qué nos referimos con “narrativo”?

La palabra latina “*narrare*” significa contar, relatar, referir. ¿Qué tiene de especial? “Contar” parece tener un sonido familiar: los cuentos de hadas se cuentan. El abuelo cuenta una historia. Si comparamos el sonido de la palabra con “decir” o “relatar”, nos damos cuenta de que “contar” es más emocional. Contar es un modo de revivir el pasado, y eso es lo que lo hace tan interesante. Pero el modo de contar también tiene algo especial. El contar sigue reglas distintas a las de referir o argumentar.

En las conversaciones que sostenemos a diario no solemos pensar en el hecho de que estamos siguiendo unas reglas determinadas. Claro que esto sí que nos ocurre cuando alguien habla más menudo y se extiende más que los demás. Ocurre también a veces que cuando alguien está hablando se le presta menos atención que a otras personas. Las mujeres suelen sentir que lo que ellas tienen que decir queda “sumergido”. ¿Por qué? La cuestión no son las propias contribuciones, sino el hecho de que fueron *mujeres* quienes

las hicieron. A veces nos irrita el modo en que alguien habla –de modo afectado u arrogante, o para auto-destacarse. Entonces la cuestión y el contenido de su contribución van juntos y sencillamente no podemos seguir escuchando.

Todas estas “reglas” que conocemos no nos conciernen aquí. La cuestión son las reglas que usamos pero que no percibimos. Por ejemplo, ¿a quién se le ocurriría la idea de que hay reglas en cuanto al cambio de interlocutor? Y todos sabemos lo difícil que es conseguir la palabra en una discusión acalorada. Empezamos a hablar muchas veces -pero sin éxito. Nos inclinamos hacia delante de modo significativo –pero todavía sin éxito-, inspiramos profundamente y miramos a la persona que tiene la palabra. Y sólo cuando esta persona “pasa palabra” es cuando llega nuestro turno. Es la “regla” de las situaciones comunicativas estructuradas no jerárquicamente, que establece que el *hablante anterior* es el que concede el “permiso para hablar” (cf. Sacks, 1971). Desde luego, esto no es algo que se le ocurra a uno espontáneamente.

De forma parecida, podemos encontrar “reglas” sorprendentes también en la esfe-



ra del “contar” diario. Si tenemos la oportunidad de contar algo a otras personas, si un círculo de oyentes o incluso uno solo nos regala toda su atención, es porque tenemos algo que contar. Firmamos una suerte de contrato y tenemos que cumplir con nuestra pequeña parte para asegurarnos de que el contrato se mantiene: entra en juego entonces “el reglamento para contar una historia”. Deberíamos destacar, en este punto, que el contar diario (el contar espontáneo) no es, de ningún modo, lo mismo que la forma literaria de narrar – la forma épica. No hay un “duro” criterio estético. Sin embargo, tenemos una noción clara de si una persona es buena narrando o no. Así que debe haber algún criterio oculto.

La condición previa básica de toda historia es que debe haber algo que *valga la pena* contar. Esto no es para nada un aspecto tan trivial como puede parecer a primera vista, lo que podemos aclarar mediante un ejemplo negativo: “Imagine tan sólo a alguien hablando a otra persona y contándole a esta sin más explicaciones algo como esto: “Esta mañana a las seis y media el despertador sonó, me levanté y fui al baño; me lavé los dientes, me duché, me afeité, me peiné y me vestí. Mientras desayunaba –mientras tanto mi mujer había hecho el café- leí el periódico, bueno, los titulares más que nada, es todo un montón de basura, luego fui a coger el tranvía que, como siempre, llegó tarde. Al final conseguí llegar a tiempo a la oficina, donde mis compañeros estaban teniendo la típica charla mañanera sobre el tiempo y lo que vieron anoche en la tele y qué tenemos hoy, y entonces ya empezamos [el hablante da varios detalles sobre su trabajo diario], hasta mediodía. Fui al comedor de empresa con el señor Meier –el papeo es siempre lo mismo, pero no está tan mal- y luego volvimos al trabajo hasta las cuatro y media: ordenar el despacho, lavarse las manos, etc.” Etc.” (Michel, 1975, 1).

Michel tuvo la brillante idea de añadir a su historia inventada del día a día la

siguiente escena: “¿Qué quieres decir?”, sería la pregunta que haría al final el oyente, que ha estado escuchando tanto tiempo. Se sentiría confuso, perplejo e irritado. “¿Qué quieres decir? ¡Eso es lo que llevo haciendo cada día, cinco días a la semana durante años!”. “Lo siento, pero no veo qué me tiene eso que ver conmigo, ¿por qué me cuentas eso?”. Si el narrador ahora hiciese un remate del tipo: “¿Sabías que hoy fue la vez número cinco mil?”, habría una justificación para su narración, y el oyente podría reaccionar de modo apropiado: “¡No me digas! ¡Cinco mil, jaja! ¡Qué bueno!”. Pero sin ese remate, es algo sin sentido, irrelevante y embarazoso que el hablante repita su historia a una tercera persona: “Imagínate que vino un tipo y me contó... ¡Vaya un loco!”. Pero no es la propia experiencia del día a día sobre la que el otro le ha hablado lo que le parecería una locura, sino el hecho de hablar sobre la experiencia del día a día”. (1975, 1ss).

Dicho de modo más preciso: el narrador ficticio no ha contado nada, sólo ha informado. La narración de historias requiere algo que hará que la persona a la que se le ha contado quiera, cuando tenga la oportunidad, transmitir a su vez el incidente inesperado. Lo que hace falta es un remate, una complicación. La narración diaria también necesita remates. También sigue el patrón de “orientación, complicación, solución” que se encuentra en la base de todo cuento y de todo chiste (cf Labov & Waletzky, 1973). Sin esa tensión no podemos contar una historia. Y para ello tengo que seguir unas reglas que sólo puedo abandonar bajo mi cuenta y riesgo.

Una historia que se empieza tiene que tener un final (“la ley del cierre”). No se puede simplemente empezar a contar una historia e interrumpirla de repente o, sin ningún comentario, cambiar las normas sobre la presentación del argumento. Eso sería bastante embarazoso. Cuando los niños pequeños – a imitación de los adultos- hablan y hablan sin ir al grano,

perciben de inmediato, por la impaciencia y la irritación de los adultos con quienes están hablando, que han roto una “regla no escrita”. Para que la historia sea comprensible tenemos que aportar suficientes detalles (“la ley del detalle”). Las mejores historias son aquellas en las que el oyente se siente “transportado” y ve el incidente narrado desde la perspectiva del hablante, como si los hechos narrados volvieran a suceder, como si lo que cuenta el narrador le ocurriese ahora de nuevo al oyente. Para poder ser transportado al “mundo” del narrador, el interlocutor necesita algo más que el esqueleto de lo que ha ocurrido. El oyente debe conocer el espacio y el tiempo de la acción, y debe ser capaz de imaginar a los demás actores y oponentes. Debe esbozar para sí mismo una “imagen” de la situación sobre la que el narrador habla. De modo que se necesitan detalles, y el narrador no puede omitirlos si desea que su historia tenga “éxito”. En cuanto a los detalles, sin embargo, hay que *concentrarse en lo esencial* (“ley de la relevancia y la condensación”). Si nos perdemos en los detalles arruinaremos el efecto de la historia. La gente que “no puede contar chistes” no son a menudo los que sencillamente no conocen ningún chiste o recuerdan sólo parte del remate (de hecho, estas ocasiones son a veces las que provocan mayor jolgorio). Los que de verdad ponen a prueba nuestros nervios son los que “siguen y siguen” y matan hasta el mejor chiste. Como norma cosechan únicamente una risa educada, porque han ignorado notoriamente la ley de la condensación (en el sentido de “situarse en la cuestión”, cf. Kallmeyer & Schütze 1977, 162, 188ss).

Sin embargo, la verdad es que estas normas no operan en todos los casos de interacción. Sabemos intuitivamente que no todo lo que decimos es una historia. La universidad, por ejemplo, debería ser un lugar donde el “patrón de contar historias” tenga un puesto marginal, pues es un lugar para la argumentación, la teoría y la información. Es una cuestión distinta

en el bar o en el tren. Todos conocemos la situación proverbial de conocer a un completo extraño que nos cuenta la historia de su vida. Pero nosotros mismos tenemos cierta inclinación a narrar historias en situaciones similares (cf. Kohli, 1981; Alheit, 1982).

¿Cuándo toma lugar la narración de historias? Podemos encontrar una explicación muy trivial a esta pregunta en el hecho de que la narración de historias en la vida diaria requiere, claro está, cierto campo de interacción. No contamos una historia en cualquier situación. Las situaciones formales como los actos profesionales, las confrontaciones oficiales, los juicios, etc. no son precisamente muy apropiadas como “campo de trabajo de una historia”. Las historias requieren una atmósfera amistosa, confidencial e íntima, hasta cierto punto, debido principalmente a que la narración de historias tiene dos características particulares:

- La narración de historias lleva su tiempo. Al contrario que un breve informe, una historia requiere que el oyente no tenga prisas. En las situaciones de narración de historias definidas como obras de teatro no hay problema. En las situaciones normales del día a día —entre todos los eventos de nuestra cultura— el tiempo es una comodidad de la que no disponemos de forma ilimitada.
- Son precisamente los relatos autobiográficos los que sitúan al narrador frente al público. Esto no es un problema cuando se trata de Robert Redford contando sus memorias. Pero en el caso de la gente corriente esto presupone un campo etiquetado como “charlas personales con amigos” (cf. Quasthoff, 1979, 115). Incluso bajo el anonimato de un viaje en tren, tiempo libre y cierto grado de confianza son prerequisites para el “arranque” de un relato autobiográfico.

Los investigadores sociales sí que usan esas “reglas”. Saben que la gente



dice mucho de sí misma cuando cuenta algo. Por esta razón intentan dirigir las historias de un modo *controlado metodológicamente* (cf. Schütze 1978). Esto puede sonar “obsceno”, pues da la impresión de que los investigadores sociales intentan atraer a sus entrevistados hacia una “trampa” con la intención de enredar a la gente en sus propias historias. Pero no es así. No se puede obligar a nadie a contar una historia ni se puede simplemente fingir una atmósfera de confianza. Cuando alguien con una historia que contar no sólo muestra su buena disposición a contarla sino que inicia el relato en la entrevista, entonces, en la jerga de los sociólogos, ha “ratificado” el contrato que establece que contará una historia cuando sienta que hay una atmósfera de confianza entre ambos y nadie está tratando de “sondear” al otro. Si esta sensación está ausente, la entrevista seguramente será un continuo “andarse con rodeos”, pues el entrevistado sabe de forma intuitiva que el relato de su historia acabará de forma inextricable colocándolo en el punto de mira. Entonces, todo lo que hará será dar un informe o una presentación teórica de su vida. Estas estrategias son muchos menos “peligrosas” y, sobre todo, permiten al actor mantener el control de la situación.

¿Cómo dirige uno una entrevista narrativa?

¿Qué hay que tener en mente?

Todo lo que hemos dicho hasta ahora es verosímil y fácil de comprobar –pero nos lleva a la teoría pura. Dirigir una entrevista narrativa es algo *práctico*. Aquí se pueden cometer grandes errores- pero también puede uno aprender el comportamiento correcto para la entrevista. Lo mejor es seguir unas pocas reglas que no debemos entender como directivas técnicas, sino más bien como una guía general orientativa.

Regla 1: Preparar la entrevista cuidadosamente

No podemos ver las entrevistas en que la gente cuenta la historia de su vida como entrevistas de televisión. Como oyente, debes prepararte tanto como el que va a contar la historia. Una buena recomendación es concertar una cita previa a la entrevista y, en ella, aclarar las cuestiones y dejar las intenciones al desnudo (véase regla 3). La intimidación o el intentar convencer a alguien de algo no ayudan para nada y sólo tienen un efecto negativo sobre la buena disposición para contar la historia.

Regla 2: Entrevista sólo a personas que de verdad te interesan por su propia persona o por su problema particular.

Esto no significa que tengas que desarrollar especial simpatía por tus entrevistados. Puede ser que entrevistes a alguien a quien no aguantas. Sin embargo, es importante hablar precisamente con esas personas. Tu interés proporcionará la oportunidad de llevar a cabo una entrevista exitosa. De modo que fingir el interés es peligroso. Uno tiene que meterse en el papel para suprimir la falta de interés. E incluso si el propio entrevistado no se da cuenta puede ser una auténtica tortura para el entrevistador.

Regla 3: Establece abiertamente el propósito de tu entrevista.

En cuanto a sus vidas, son los entrevistados los expertos, no tú. Así que tienen derecho a saber qué va a pasar con el material que han aportado a la investigación. Asegúrales que no se darán nombres, de modo que la identificación pública sea imposible. ¡Pero nunca prometas demasiado! Los investigadores sociales tienden al principio a “comprar” la buena voluntad de sus clientes mediante ofertas de comunicación exageradas. Más tarde se dan cuenta de que no pueden mantener sus promesas. ¡Recuerda que eres un

investigador social interesado, no un amigo íntimo!

Regla 4: Di algo tú también acerca de ti.

Una entrevista biográfica no es una situación comunicativa “igualitaria”. Los papeles del hablante y el oyente están bien definidos. Tú eres el oyente. Esta rígida definición, que tiene cierta similitud con situaciones sociales como interrogatorios o confesiones religiosas, se puede romper si antes de la entrevista hablas de ti mismo, dices quién eres, qué haces y por qué estás tan interesado precisamente en las entrevistas biográficas.

Regla 5: Necesitas tiempo y un interés firme.

Recuerda al principio que no hay nada concreto que quieras encontrar. No dejes que un “hilo conductor secreto” te domine. Esto podría evitar que el entrevistado contase algo que iba a mencionar. En las fases segunda y tercera de la entrevista (véase más abajo) tendrás oportunidades de sobra para hacer más preguntas. Así que tómate tu tiempo. Lo mejor es acordar una cita sin hora concreta de cierre. No empieces directamente con la entrevista. Habla un poco sobre cosas obvias y cotidianas. Enciende la grabadora en la conversación preliminar, de este modo evitarás un corte evidente al principio de la entrevista que en toda experiencia tiene que ser “digerido”.

Regla 6: Asegúrate de que las reglas de narración de la historia se “ratifican” de verdad al inicio de la entrevista.

Debes tener la impresión de que el entrevistado sabe de qué va todo. Va a contar la historia de su vida, y no a desarrollar una teoría acerca de cómo de desdichado se siente. Como norma general, el entrevistado da esta “ratificación” de forma explícita. Dice, por ejemplo: “Bueno, entonces, empezamos...”, o: “Bien, voy a empezar con mi historia...”. Si no está seguro (“¿Por dónde debo empezar...?”), es necesario que le des alguna instrucción (como: “Empieza por

tu infancia. Te sorprenderás de todo lo que piensas de...”).

Regla 7: Cuando la entrevista ha empezado, permanece en el fondo todo lo posible.

Comprobarás que esto es más difícil de lo que parece. Quizás el entrevistado intente conducirte hacia una conversación. Déjale claro qué es lo que quieres. Quizás te preocupes por una pausa larga. Intenta decidir si el entrevistado necesita poner sus pensamientos en orden, o si está perdido pensando en algo relacionado con algún episodio especialmente traumático que acaba de relatar, o si simplemente es un “no me queda aire”. Entonces puedes intervenir. No te hagas el “colega” del entrevistado, y nunca hagas comentarios sobre sus opiniones. Mantén un interés equilibrado. Déjase claro también mediante tus gestos reaccionando a sus palabras. Di “hmm” y “¿sí?”, pero poco más. Es entonces cuando eres el oyente ideal y el mecanismo de narración de una historia se pone en marcha.

Regla 8: Es importante que en la fase inicial de la entrevista evites preguntas como “¿por qué?” y “¿para qué?”.

Lo que quieres es sacar una historia a la luz. Así que pregunta: “¿Cómo sucedió?”, “¿Qué sucedió?”. Si le preguntas el porqué estás colocando al entrevistado en la tesitura de tener que buscar una justificación por sí mismo. Pero esto provoca la puesta en marcha del mecanismo de argumentación y, como regla general, tiende a disminuir la buena disposición para contar una historia. Claro que puede ser interesante tener un momento para desarrollar argumentos, explicaciones y “teorías”. Pero hay que enfatizar que este momento debe ir al final de la entrevista, cuando el entrevistado “no tiene nada más que decir”.

Regla 9: Deja las preguntas concretas para la “fase de seguimiento”.

Al principio, el entrevistado habla de forma “espontánea” y tiende a construir



un “anillo de tensión” en torno a sí mismo. Escúchalo con interés –incluso si omite, de forma consciente o inconsciente, alguna parte de su vida. Ten en mente esas brechas. Cuando haya terminado su “historia inicial” que, por supuesto, debe ser corta, cuando haya dado una señal clara (“Bueno, eso es todo”, o algo por el estilo): entonces puedes pasar a la fase de seguimiento, ¡pero no antes! Incluso en este punto es importante evitar preguntas como “He notado que no has dicho nada sobre tu madre, ¿por qué?”. Propón, mejor, una pregunta como: “Has hablado de tu infancia en el pueblo, ¿recuerdas más detalles?”, etc. Incluso esta fase de seguimiento tiene el objetivo de sacar una historia a la luz, no “balances”.

Regla 10: Que no te asuste cometer errores.

Te habrás asustado con tantas reglas. Tómalas en serio, pero no seas pedante. Seguramente cometerás errores en la entrevista. Toma nota y crea tus propias reglas. Si estás interesado y atento no cometerás tantos errores que el entrevistado no sea capaz de contar su historia. Recuerda que contar una historia puede ser divertido y que es agradable tener por delante a un oyente con un indiscutible interés ilimitado y todo el tiempo del mundo.

Resumiendo: la entrevista narrativa se basa en una teoría concreta sobre la narración de historias que cada uno puede comprobar por sí mismo. Uno de los componentes principales de esta teoría es la comprobación de que el relatar una

historia es mucho menos controlable que, por ejemplo, el caso de hacer un reportaje o presentar una argumentación. El entrevistado corre el riesgo de “meter la pata” o “ponerse a sí mismo en el punto de mira”, y entonces se encontraría en terreno peligroso.

Estas presiones y “reglas” preconscientes conducen a reglas conscientes, al control metodológico del comportamiento del entrevistador. Del mismo modo en que el psicoanálisis tiene que llegar a conocer y dominar el fenómeno de la transferencia y la contratransferencia, el entrevistador narrativo tiene que llegar a conocer las distintas presiones que operan en el proceso de la narración y trabajar con ellas. El entrevistador encontrará, dentro de su repertorio pragmático, por ejemplo:

- empatía e interés,
- reserva estratégica y
- diferenciación de la fase de la entrevista (fase preparatoria, historia principal, fase de seguimiento y evocación de “historias que se han perdido”, fase de evaluación con preguntas clave preparadas⁵).

5 Sólo para poder tener una visión general de cómo “funciona” la entrevista narrativa, se puede ver el siguiente esquema:



Bibliografía

Alheit, Peter (1982): Alltagszeit und Lebenszeit in biographischen Thematisierungen. Anmerkungen zur soziologischen Bedeutung der Zeit. Arbeitspapiere des Forschungsprojekts *Arbeiterbiographien*, Heft 5, Bremen: Universität Bremen.

Hermanns, Harry (1981): *Das narrative Interview in berufsbiographisch orientierten Untersuchungen*, Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.

Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Exemplifiziert am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen, in: Wegner, D. (ed.), *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationswissenschaft und Phonetik*, Bonn 14. – 16. Oktober 1976, Hamburg: Buske, 159-274.

Kohli, Martin (1981): Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdthematization, in: Matthes, J. (ed.), *Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen 1980*, Frankfurt und New York: Campus.

Labov, William & Waletzky, Jacob (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung, in: Ihwe, J. (ed.), *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Bd. 2, Frankfurt a.M.: Fischer Athenäum, 78-126.

Michel, Karl Markus (1975): Unser Alltag: Nachruf zu Lebzeiten, in: *Kursbuch 41*, Berlin: Kursbuchverlag, 1-40.

Quasthoff, Uwe (1979): Eine interaktive Funktion von Erzählungen, in: Soeffner, H. G. (ed.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart: Metzler, 104-126.

Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen, in: Kjolseth, R. & Sack, F. (eds.), *Zur Soziologie der Sprache. Ausgewählte Beiträge vom 7. Weltkongreß der Soziologie*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 307-314.

Schütze, Fritz (1976): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*, Bielefeld, 2. Aufl. (Ms.).



Social, cultural, and institutional dimensions of higher education as contexts to understand non-traditional students¹

JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO²
CONSIDERACIÓN³

Abstract

This exploratory paper outlines some ideas and reflections about institutional and cultural perspectives, within the general context of the RANLHE project, developed during forty months, between January 2008 and April 2011 (Merrill & González-Monteagudo, 2010a & 2010b; González-Monteagudo, 2010a & 2010b). Although the main focus of our research is Non-traditional students (learning careers, identity, academic attainments, and so on), it is apparent that it is only possible to fully understand this topic if we pay a strong attention to economic, social, cultural and institutions factors related with students and their academic contexts (Jhonston, 2009).

From a theoretical viewpoint, institutional and cultural dimensions in HE (Higher Education) have usually been worked in Sociology (Sociology of knowledge, Sociology of institutions; Sociology of organizations; Sociology of networks, Sociology of Culture), Social Psychology, Cultural Anthropology (including ethnographic fieldwork) and educational research on HE. These trends of contemporary social research have changed over the last few decades, mixing its approaches, contents, methods and results (Giddens, 1984 and 2007; Kottak, 1997; González-Monteagudo, 1996).

In this presentation I refer to three different levels: macro, meso and micro. Macro level is related to economic, social and cultural structural factors, describing wider processes of social change. Meso level refers to the institutional level: traits of HE institutions, organizational dimensions of universities and faculties, leadership, power, academic tasks, and so on. Micro level

1 Recibido: 05 de octubre de 2012. Aceptado: 22 de noviembre de 2012.

2 José González Monteagudo. Docente e investigador de la Facultad de Educación, Universidad de Sevilla, España. Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, 1980. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, 1996. Entre otras se destacan las siguientes producciones escriturales: *Learning Careers of Poor University Students in the Dominican Republic: Cultural, Institutional and Personal Dimensions*, en Barbara Merrill; José González-Monteagudo (Eds.): *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences*. Sevilla: Digital@Tres, vol. 1, 48-63; Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, nº 3, 131-147. Correo Electrónico: monteagu@us.es

3 This paper is located within the European research project *Access and Retentionm: Experiences of Non-traditional Students in Higher Education* (Ref. 135230-LLP-2007-UK-KA1SCR), Transversal actions, Lifelong Learning Programme, between January 2008 and April 2011, 40 months. In this project participated seven European countries (England, Scotland, Ireland, Germany, Poland, Sweden, and Spain). During the project we undertook around 1000 biographical interviews with non-traditional students and policy-makers of 24 universities. The funding of the project was approximately 800.000 euros. For details, see the website of the project: www.ranlhe.dsw.edu.pl (available only in English).

refers to activities and processes developed within universities, in units of middle and small dimension such as Departments, teaching activities, research group, committees, and so on. The three levels are in reciprocal and permanent interaction. To understand HE in a complex and systemic way means to pay attention to these interactions between different levels, including the development of a sociocultural lens about students and drop-out (Quinn, 2004).

Key-words: Higher education, socialization, institutional analysis, sociology of universities, culture and learning.

Dimensiones institucionales y socioculturales de las universidades como contextos para comprender a los estudiantes con desventajas sociales y académicas

Resumen

Este artículo exploratorio presenta algunas ideas y reflexiones sobre las dimensiones institucionales y socioculturales de las universidades, dentro del contexto general del proyecto RANLHE, llevado a cabo a lo largo de cuarenta meses, entre enero de 2008 y abril de 2011 (Merrill y González-Monteagudo, 2010a y 2010b; González-Monteagudo, 2010a y 2010b). Aunque el foco principal de nuestra investigación han sido los estudiantes “no tradicionales” o en situación de desventaja (carreras de aprendizaje, identidades y rendimiento académico), es evidente que solo podremos comprender plenamente este tópico si prestamos especial atención a los factores económicos, socioculturales e institucionales relacionados con los estudiantes y sus contextos académicos (Jhonston, 2009).

Desde el punto de vista teórico, las dimensiones institucionales y socioculturales en la enseñanza superior han sido habitualmente investigadas desde la perspectiva sociológica (sociología del conocimiento, de las instituciones, de las organizaciones, de las redes y de la cultura), la psicología social, la antropología cultural (incluyendo el trabajo de campo etnográfico) y la investigación pedagógica sobre la enseñanza superior. Estas corrientes de la investigación social contemporánea se han transformado de manera significativa en las últimas décadas, combinando sus enfoques, contenidos, métodos y resultados (Giddens, 1984 y 2007; Kottak, 1997; González-Monteagudo, 1996).

En este artículo hago alusión a tres niveles mutuamente relacionados que pueden dar cuenta de las dinámicas sociales y académicas en la enseñanza superior: macro, meso y micro. El nivel macro está relacionado con los factores económicos, socioculturales y estructurales, mediante los cuales se describen y explican procesos sociales globales o generales. El nivel meso se refiere a la dimensión institucional: rasgos de las universidades, dimensiones organizativas de facultades y otros entes universitarios, liderazgo, poder y tareas académicas. El nivel micro alude a las actividades y procesos desarrollados dentro del ámbito universitario, en unidades de tamaño mediano y pequeño, tales como los departamentos, las actividades



docentes, los grupos de investigación y los grupos gestores. Estos tres niveles están en permanente y cambiante interacción. Para comprender la enseñanza superior de una manera sistémica y compleja hemos de prestar atención a las interacciones entre los diferentes niveles, incluyendo el desarrollo de una mirada sociocultural sobre los estudiantes y el fenómeno del fracaso y abandono en la educación superior.

Palabras-clave: Educación superior, socialización, análisis institucional, sociología de las universidades, cultura y aprendizaje.

1. Economic, social, and cultural structural factors

Culture refers to norms, values, beliefs, traditions, attitudes, norms of conduct, and styles of language, assimilated, constructed and shared through social learning processes (Kottak, 1997). Culture in organizations is the set of shared beliefs, values, and assumptions that guide behaviour. New members learn the culture of their organization and their role in it during a period known as organizational socialization (Mendoza, 2004). Traditionally anthropologists had been more interested in that what unifies society and social groups, in shared traits. Thus Cultural Anthropology has insisted in commonalities and similarities among individuals and groups. From a different origin and perspective, Sociology has focused more on social differences and inequalities, stressing the importance of making part of different collectives or groups (in function of social class, family background, gender, place of residence, ethnic characteristics, age and generation) to establish differences and explain social inequalities.

Culture consists of two related yet different dimensions (Kottak, 1997):

- Material dimension: material processes related to social activities, located in a specific time and space; it implies the use and manipulation of specific artefacts related, in the case of HE institutions, to knowledge, teaching and research.
- Symbolic, mental and cognitive dimen-

sion: social and individual processes of understanding, interpretation; symbolic dimension of culture is related to values, norms, beliefs, religions, philosophies and ideologies (this is the level of the superstructure proposed by K. Marx).

Nowadays culture is characterized by an accelerated process of change; like in other sectors, university culture suffers the impacts of important factors which transform institutions, groups, individuals, and traditional habits of thinking and behaviour, legitimated over time (Castells, 2003; Giddens, 2007):

- Economic globalization and new systems of management.
- Transformation of the Nation-state and forms of political and citizen participation.
- ITC.
- Migrations, ethnic diversity and multiculturalism.
- Changing gender relations and the progressive crisis of patriarchy.
- Scientific and technological advances.

All these factors are impacting upon HE institutions as well as being affected by the work developed in universities. It is a dialectical and complex process. Universities are being changed as a result of social transformations and also universities are influencing these processes as key institutions charged of the creation and diffusion of knowledge and research. It is important to study how different institutions respond in diverse ways to social and cultural shared settings.

Prevailing social and cultural forms of socialization have a strong impact upon the socialization of academics. The functions and tasks of the universities, within a globalized and changing context, have been redefined in a contradictory way, under the influence of diverse and opposed political, economic, administrative, institutional and professional discourses.

The impact of ICT is transforming and redefining university teaching. Traditional communication between students and lecturers has been altered and it is complemented by new forms, and formats. Teaching programmes developed via digital platforms are growing. Conventional teaching programmes also have changed as a result of new technologies. In this context, attitudes towards lifelong learning are also changing dramatically.

Economic structural factors sometimes tend to be marginalized, emphasizing the role of institutional and cultural factors. Nevertheless it is necessary to pay more attention to economic factors, which influence academic success, completion and dropout. The family income available, the national and regional economic structure, the labour market and the possibilities of employment are important traits. The current economic crisis seems to have a double and paradoxical influence on university studies. On the one hand, degrees are not considered as a necessary requirement to access to employment or to progress in the labour market. In the current context of high unemployment, degrees are not a guarantee to access to the labour market and to stay in it (Quinn, 2004, 68, for example, refers to the decline of traditional industries, the limitation of working opportunities and the lack of an apparent transition from the university degree to the local labour market). On the other hand, the increasing of unemployment and the decreasing of possibilities for accessing to a job by young people are raising the interest towards HE as a path to improve employability and a useful resource while the economic situation makes better.

The impact of social class in relation to university students (learning careers, identity, drop-out, specific difficulties, institutional habitus) remains in many occasions hidden. The social class is considered as an important dimension to analyze primary and secondary teaching. Nevertheless, in HE class tend to be ignored or marginalized as a perspective of analysis. Many academics do not perceive the social class as an important issue. It is supposed that, after having accessed the university, there is equality among students, regardless their social or family backgrounds. In this case, there only seem have an interest towards the fact that students with less economic resources have available grants and financial support. This issue seems to be very relevant for our project (on class and class debates, see: Crompton, 2008).

Different national contexts have general traits, which influence upon HE. Some of these traits are:

- Contemporary and recent history.
- Features and backgrounds of the prevailing political system.
- Shared values (i.e.: visions on effort and perseverance, an important dimension of the academic success).
- Use of time, including its implications in relation to yearly cycles of holidays, work, and school timetables.
- Styles, traditions and socially legitimated ways of socialization, education and family values about children and young.
- Self-perception of society and groups; stories, narratives, myths, which have been legitimated in different ways.
- Traditions, feasts and celebrations.
- Educational policy, laws and norms on education sector.
- Social, economic and cultural profile of the local communities in which are located university institutions.
- Groups and associations active in the social arena: political parties, trade unions, religious groups, and media.
- Companies and the private economic



sector.

- Position of the HE institutions in relation to the public/state and private sectors, including the funding of HE institutions and of the tuition fees.

2. Institutional, organizational, and cultural factors in higher education

2.1. Economy and Market

There exists a strong pressure upon HE institutions to produce more, to be profitable and to compete. Accountability, quality and evaluation are some of the words which show this new reality across Europe. This pressure, based on new ways of management and control, is transforming the processes of research and teaching, as well as the dynamics of faculties and departments, and the professional careers of academics, researchers and lecturers (see for example the *Research Assessment Exercise*). In this context it is interesting to recover the term of *greedy institutions*, coined by Coser in 1974 (cit. in Wright et al, 2004) to refer to organizations that establish high demands on their employees (here is it important the time dimension: academics tend to work more than previously; around 60 hours a week).

2.2. Socialization

Socialization has usually been approached from three perspectives: functionalist, interpretive and critical (this part about the three perspectives basically comes from González-Monteagudo, 1996, and it is based on: Lacey, 1993; Zeichner, 1979). Initially socialization had been treated from a functionalist viewpoint, following the Durkheim's and Comte's French positivism. Important concepts in this approach are status quo, social order, consensus and social integration. Functionalism is realist, positivist, determinist and nomotetic. Socialization is based on a consensual and static conception of so-

ciety. According to Merton (cit. in Mendoza, 2008), during socialization process individual acquire the values, attitudes, norms knowledge and skills needed to exist in a given organization. Functionalism does not pay attention to the importance of different social subgroup nor to differences of class, gender, ethnicity, religion and so on. Functionalism posits that the diverse professional subcultures are all homogeneous and uniforms.

The interpretive approach of socialization is antipositivist, nominalist, voluntarist and ideographic. Symbolic interactionism has largely contributed to this approach, particularly H. S. Becker, with his pioneering study of medicine students. Socialization is understood as a process over the whole life and career. There are stressed the subjective meanings of the participants. In Lacey's study (1993), teachers manifested two main orientations or types of commitment: a radical commitment and a professional engagement (here we can think about the connections between professional life, on one hand, and personal/ideological life, on the other hand). The active role of individuals is theorized through the concept of social strategy: the activity of the social actor referred to the selection of ideas and actions and the undertaking of complex interactions in a specific situation. There are three kind of social strategies: a) internalized adjustment (acceptance and fulfilment of norms); strategic obedience (external respect but inner discrepancy); and strategic redefinition (searching for new solutions, according to own interests and expectations).

The critical approach of socialization stems from the Marxism and the Frankfurt school. The focus is placed in concepts such as totality, consciousness, alienation, ideology and criticism. An important goal of this approach is to explicit activities and processes which are usually taken for granted. The critical perspective pays special attention to power relations and to inequalities as a result of the institutional functioning. Also there is interest towards

conflicts and strategies of resistance by groups and individuals. Socialization is understood as contradictory, dialectical, collective and individual. To understand socialization processes it is indispensable to analyze and criticize institutional, historical, social and cultural contexts.

Using the concept of socialization it is possible to grasp the complexity and interplays of macro, meso and micro levels indicated before, in relation to academics and lecturers. In the interactive level, lecturers contribute to construct the learning identity of students, and conversely students configure identity of academics. The colleagues are important because with them it is constructed a subculture of teaching.

Socialization process occurs both formally and informally. There is an anticipatory socialization (mediated by expectations, ideas and previous knowledge), which influences the initial entry into the organization and the different stages through the career as a member of the organization (Mendoza, 2004).

Weick (cit. in Mendoza, 2004) identifies several vocabularies as forms of exchanges and communications in organizations: ideologies (shared values, beliefs and norms that bind people together); traditions (vocabularies of predecessors: patterns, beliefs or images of action transmitted at least for three generations); stories (vocabularies of sequence and experience; stories serve as a means for members to express their knowledge, understanding and commitment to the organization).

2.3. Knowledge, Disciplines, and Teaching Cultures

We need to question the kind of knowledge produced and transmitted in HE contexts. The political, ideological and epistemological criticism of knowledge is a challenge that we have in front of us when we undertake research in universities (this section is based on Murphy & Fleming, 2000; see also Giddens, 2007). Marxists,

feminists, and postmodernists have strongly questioned academic knowledge (monopoly of truth, lack of relevance, lack of contact with the reality, reproduction of social inequalities). Scientific and academic knowledge (usually known as college knowledge) has been historically a product of males, but with consequences for women and their identities. Murphy & Fleming (2000) indicates that adult education can be understood as an educational paradigm opposed to Higher Education. While adult education has promoted experiential learning, common knowledge and subjectivity, HE has mainly based on reason, truth and objectivity. According to these authors, adult education approaches and the post-modernist turn are useful perspectives to challenge and question the authoritarian way of producing and teaching of HE institutions.

Alheit (n/d) has applied the distinction (proposed by Becher; see Becher & Trowler, 2001) between hard and soft disciplines, and between pure and applied disciplines to research the different habitus related to different university degrees. Alheit's proposal is useful to avoid an individualistic approach about academics and their role in relation to teaching, research and knowledge. Natural sciences (Physics, Biology, Chemistry, Mathematics) are pure and hard disciplines, guided by the ideal of the casual explanation (exclusive habitus). Classical sciences and Humanities (History, Philosophy, and Literature) are pure and soft disciplines, orientated by understanding and interpretation (habitus ambivalent). Technical sciences (Engineering) are hard and applied; here the goal is the development and application of techniques and products (pragmatic habitus). Finally, applied Social sciences (Social work, Education) are soft and applied; the aim is the professional practice in interactive contexts (inclusive habitus). For a discussion on habitus and its sociological implications in relation to identity, organizations and professions, see Dubar, 2004).



The classroom is a physical and psychosocial setting. The classroom culture consists of these elements: space, participants, social organization, intentional content (educational goals, academic contents, learning activities), and beliefs and thinking systems.

Individuals and groups through reciprocal interaction construct contexts. Contexts refer to that what people are doing, when they are doing it, and how do they are doing it. Each institution creates over time a specific culture, constituted by implicit beliefs, representations, traditions, rites and symbols.

The systemic conception of institutions includes micropolitical aspects. Institutions are impregnated of values, interests and motivations. It is important to pay attention to the diversity of goals, ideological struggles, conflicts, power relations and political activities.

The culture of educational institutions is influenced by demands coming from the social context. In dynamic, complex and democratic societies, educational institutions are characterized by: expansion of their roles, interest towards quality, participatory management, frequent changes, tolerance in respect of diversity, democratization in the process of taking decisions, capacity of decision in activities and behaviours, and establishment of relations with the social setting that surround them. On the other perspective, educational institutions become more regulated, controlled externally and bureaucratic. Both contradictory tendencies are an important trait of modernity, according to Max Weber and other scholars. This dilemmatic dimension of modern institutions is unavoidable. Many conflicts in organizations come from pressure about opposed traits: diversity versus uniformity, co-ordination versus flexibility, external dependency versus autonomy, contact versus isolation, and change versus stability.

Teaching culture alludes to a set of shared knowledges, with implicit and taken

for granted contents, which functions as a collective model and a perspective to cope with everyday activities.

There are several teaching cultures: individualism (isolation of academics and lecturers; development of an independent practice, not submitted to criticism); *balcanization* (different subgroups which share common interests within each subgroup); collaborative culture (trust and mutual help; friendly relationships, shared values, acceptance of disagreements); artificial collegiality (formal and bureaucratic means). A positive teaching culture is enhanced through meetings with chairs of the departments, opportunities for team teaching, frequent discussions of pedagogical issues, induction sessions devoted to new entrants, and peer observation (Wright et al., 2004).

Socialization in the gender role is an important aspect of institutions. The landscape is changing dramatically, but women still have lower academic and professional positions in HE in relation to men, and also there are differences between male and female students in relation to social status and labour opportunities of the different degrees. In the study by Becher and Trowler (2001) were interviewed 221 academics selected from elite universities; only 21 of them were women. In the RANLHE project it will be interesting to analyze from a gendered viewpoint the management of HE institutions in the top levels of the organization, as well as the opinions of policy-makers and senior managers.

2.4. Organizations

Universities are organizations based on professional bureaucracies (Minzberg, cit. in Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill, 1999). The tasks of the universities are complex, uncertain, and problematic. Universities share these features: professional culture (demands for autonomy, based on academic freedom and control by peers; divided loyalty towards colleagues and the local community; division of labour,

with strong specialization and multiple disciplines; co-ordination of work); professional power; fragmentation in function of diverse disciplines and fields of expertise; and progressive interference and control by top managers and administrators on lecturers and researchers. From a structural-functionalist approach (based on Bourdieu's publications), universities are structured according to two principles of legitimation: the scientific principle and the academic principle.

The political model considers the organization as a system of conflictive and interdependent alliances, striving to impose their own preferences and interests on the system considered globally (this section is based on Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill, 1999).

2.5. Leadership (based on Ball, 1987)

Leadership is an important dimension of university institutions. There are different leadership styles: interpersonal style (active and visible manager); administrative style (control of the organization

derived from the business management); political-antagonist style (based on conversation and dialogue; it adopts open forms and it considers legitimate the political perspective of discussion and confrontation); political-authoritarian style (the political process is considered as illegitimate and it remains hidden; imposition of the own viewpoints). These different styles can be useful as a lens to better understand policy-makers and senior managers in HE.

It is important to stress structural and cultural factors (class, gender, ethnicity, generation), which influence the student identity and the construction of a learning career. The differences of social and cultural capitals between students and HE institutions can hinder the social and academic integration by students and consequently their academic success. It is needed to pay more attention to the wider social, cultural and institutional structures if we want to address the problem of dropout, mixing structural and agentic approaches to better grasp the complex nuances related to Non-traditional students.

Bibliography

- Alheit, Peter (s/f): The symbolic power of knowledge. Exclusion mechanisms of the university habitus' in the German HE system. (Paper not published).
- Archer, Lousie; Hutchings, Merry; Ross, Alistair (2003): *Higher education and social class: Issues of social inclusion*. London: Routledge Falmer.
- Ball, Stephen (1987): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Becker, Howard et al. (1961): *Boys in white. Student culture in medical school*. London: Transaction, 1992.
- Becher, Tony; Trowler, Paul (2001): *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bourgeois, Etienne; Duke, Chris; Guyot, Jean-Luc; Merrill, Barbara (1999): *The Adult University*. London: Open University Press.
- Castells, Manuel (2003): *La era de la información. Vol. 2. El poder de la identidad* (2nd ed.). Madrid: Alianza.
- Clancy, Patrick; Wall, Joy (2000): *Social background of higher education entrants*. Dublin: Higher Education Authority.
- Crompton, Rosemary (2008): *Class and Stratification* (3rd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Dubar, Claude (2004): *La socialisation* (3ème ed.). Paris: Armand Colin.
- Giddens, Anthony (1984): *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (2007): *Sociología* (5th ed.). Madrid: Alianza.



- González-Monteagudo, José (1996): *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico* (PhD). Seville: University of Seville.
- González-Monteagudo, José (2010a): Learning Careers of Poor University Students in the Dominican Republic: Cultural, Institutional and Personal Dimensions, in Barbara Merrill & José González-Monteagudo (Eds.): *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences*. Sevilla: Digital@Tres, vol. 1, 48-63.
- González-Monteagudo, José (2010b): Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, nº 3, 131-147 (University of Granada, Spain).
- Jhonston, Rennie (2009) (Ed.): Access and retention: Experiences of non-traditional learners in HE. European Lifelong Learning Project 2008-2011.
- Kottak, Philips (1997): *Antropología. Una exploración de la diversidad humana* (6th ed.). Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.
- Lacey, Colin (1993): Socialización profesional. In Torsten Husen & Neville Postlethwaite (Drs.) (1989-1993): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens-Vives, vol. 9, 5247-5258.
- Mendoza, Pilar (2008): Socialization to the academic culture. A framework of inquiry. *Revista de Estudios Sociales*, 31, 104-117.
- Merrill, Barbara (1999): *Gender, change and identity: Mature women students in Higher Education*. Aldershot: Ashgate.
- Merrill, Barbara; González-Monteagudo, José (2010a): Social Networks and Benefits of Learning of Non-traditional Adult Students, in Emilio Lucio-Villegas (Ed.) (2010): *Transforming/Researching Communities*. Xàtiva (Valencia): Diálogos.Red, 73-82.
- Merrill, Barbara; González-Monteagudo, José (2010b): Experiencing Undergraduate Learning as a Non-Traditional Adult Student: A Biographical Approach, in Luis Gómez Chova, David Martí Belenguer; Ignacio Candel Torres (Eds.): *International Conference on Education, Research and Innovation 2010. Proceedings CD*. Valencia: IATED, pages 5046-5054.
- Murphy, Mark; Fleming, Ted (2000): Between common and College knowledge: Exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education*, vol. 22, 1, 77-93.
- Quinn, Jocey (2004): Understanding working-class 'drop-out' from Higher Education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 14, 1, 57-73.
- Reay, Diane; David, Miriam; Ball, Stephen (2005): *Degrees of choice: Social class, race and gender in Higher Education*. Stoke-on Trent: Trentham.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1993): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Wright, Mary; Assar, Nandini; Kain, Edward; Kramer, Laura; Howery, Carla; McKinney, Kathleen; Glass, Becky; Atkinson, Maxine (2004): Greedy institutions: The importance of institutional context for teaching in Higher Education. *Teaching Sociology*, vol. 32, April 2004, 144-159.
- Zeichner, Kenneth (1979): Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 1985, 277, 95-123.

La acreditación de la de educación superior colombiana. Balance y perspectivas¹

TULIO RAMÍREZ²
GLORIA ALMEIDA PARRA³

En Colombia, existen dos procesos que buscan que la oferta de los servicios educativos en el nivel superior, sean ofrecidos con calidad. El primero de ellos es el registro calificado, el cual es liderado por la Comisión Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior- CONACES, del Ministerio de Educación Nacional- MEN, proceso este de carácter obligatorio al cual están sujetos todos los programas ofrecidos por las IES-IES. En segundo lugar se encuentra el Proceso de Acreditación, a cargo del Consejo Nacional de Acreditación-CNA, organismo también dependiente del MEN. Contrario al primer proceso, éste, es de carácter voluntario. Estos procesos de autoevaluación para el registro calificado y la acreditación de alta calidad, se constituyen en herramientas de gran valor para determinar hasta qué punto una institución de educación superior cuenta con los elementos que le permiten estar al tanto de las necesidades que manifiesta la sociedad, en un momento donde es más fácil acceder a la información y a diferentes formas del conocimiento. Las transformaciones que ha logrado el proceso de regulación y medición de las Instituciones de Educación Superior-IES en Colombia, han permitido estas identifiquen la forma como pueden realizar su autoevaluación, aplicando el principio de la autonomía universitaria. Esto, ha conllevado a que las instituciones educativas definan planes de mejoramiento que les permita el logro de niveles de calidad aceptados por las autoridades académicas del caso. Es pertinente identificar la importancia de esos procesos, definiendo qué se ha logrado hasta el momento en Colombia y qué faltaría por lograr. Es un reto que

1 Recibido: 15 de junio de 2012. Aceptado: 25 de julio del 201.

2 Tulio Ramírez. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación UNED-España (2006). Actualmente se desempeña como Coordinador del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, Coordinador de la línea de investigación sobre textos escolares del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela y Gerente de Desarrollo Docente y Estudiantil del Vicerrectorado Académico de la Universidad Central de Venezuela. Autor de los libros: *La aventura de investigar. Experiencias metodológicas en Educación*. Editorial Santilla, Caracas, 2006; *Del control estatal al libre mercado. Políticas Públicas y textos escolares en Venezuela (1958-2005)*, EBUCV, Caracas, 2007; *La satisfacción laboral del maestro venezolano. Un abordaje a partir del análisis de componentes principales*, CIES-UCV, Caracas, 2009 y *Escritos polémicos*, Ediciones UCAB, Caracas, 2011. Escritor de diversos artículos publicados en revistas indexadas, Correo Electrónico: tuliorc1@gmail.com

3 Gloria Almeida Parra. Doctora en Educación, Universidad Central de Venezuela. Actualmente se desempeña como Coordinadora Académica de la Facultad de Comunicaciones, Artes y Diseño de la Universidad de Santander, Bucaramanga. Autora de los libros: *Libro electrónico Centro de Investigaciones de Mercadeo y Publicidad*, Disponible en: <http://www.udes.edu.co/ProgramasdePregrado/FacultadComunicaciónArte/Investigación.aspx>. ISBN: 978-958-99403-2-7, Junio de 2010; *Libro Multimedial: El Modelo de Acreditación Colombiano y su Normatividad Legal*, Julio de 2011 y *Libro electrónico: La calidad y la acreditación*, junio de 2012. Autora de diversos artículos en revistas indexadas. Correo Electrónico: galmeidaparra@yahoo.com



tienen todas las IES, que ya no es importante y suficiente pensar y actuar localmente sino que debemos trascender a otros medios recurriendo a la internacionalización y con ello a herramientas que nos permitan interactuar con organismos y comunidades del mundo.

Palabras clave: Acreditación, Autoevaluación, Calidad, Docentes, Educación Superior, Evaluación, Instituciones, Procesos, Programas, Registro Calificado.

Clasificación según Colciencias: Artículo de Reflexión.

Accreditation of Colombian higher education. Balance and prospects

In Colombia there are two processes that aim for higher education to meet high standards. The first one is "qualified register" which is led by the National Committee for Quality Assurance in Higher Education-CONACES, Ministry of Education- MEN. This process is mandatory to every academic program offered by Higher Education Institutions. On the other hand, is the "accreditation process", regulated by The National Accreditation Council-CAN, also related to the Ministry of Education- MEN, on the contrary to the other process this one is voluntary.

The processes of self-assessment in order to get the qualified record and, the high excellence accreditation, become valuable tools to determinate if a higher education institution has the elements that allows it to be aware of society needs, in a time in which access to information and different ways of acquiring knowledge is easier.

The changes that the regulatory and score process has achieved in Colombian higher education institutions, have allowed higher education institutions to identify how they can make their own self-assessment evaluation, applying it under the principle of university autonomy.

It has led to educational institutions to define improvement plans that allow them to obtain high quality standards accepted by academics authorities in this case. It is relevant to identify the importance of those processes by defining what has been achieved so far in Colombia and what is there to be achieved.

It is a challenge that every higher education institution has, since it is not enough to think and act locally, we should move forward to other means by appealing for internationalization and with it; draw on tools that allow us to interact with other institutions and communities around the world.

Keywords: accreditation, self -assessment, quality, teachers, higher education, assessment, institutions, programs, processes, qualified register.

Introducción

Durante los últimos 20 años, luego de la promulgación de la Nueva Constitución Política de Colombia en 1991, diversos sectores del acontecer nacional han contado con elementos y referentes claros

que les han permitido transformarse y evolucionar. El sector educativo no ha sido la excepción y, si bien se han dado procesos que han tenido dificultades en su desarrollo y ejecución, hoy es posible identificar que existen unos lineamientos y políticas claras de evaluación de la

educación, en función de la búsqueda de la excelencia.

Diversos Decretos Presidenciales, Resoluciones ministeriales y diversas herramientas jurídicas han dado lugar al fortalecimiento de los procedimientos que deben adelantar las IES, partiendo de la base de la autoevaluación académica e institucional, como condición determinante para lograr el mejoramiento.

Estos procesos de autoevaluación se han fundamentado en el principio de autonomía universitaria, que le permite a las IES definir y establecer las condiciones internas de trabajo que le permitan hacer frente a los requerimientos de nuevas generaciones de profesionales o tecnólogos, quienes deben contar con elementos disciplinares que los constituyan en factores de transformación de la sociedad, a partir del desarrollo de competencias en donde cobra importancia la facultad de adquirir, transformar, adaptar y transferir conocimiento, a partir de los recursos con los que se pueda disponer.

En este orden de ideas, es entonces importante mencionar que fenómenos como la globalización no son ajenos a la manera en que se deben desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las actividades propias de la proyección social y los ejercicios relacionados con la investigación básica o la investigación aplicada. En esta vía, las tecnologías de información y comunicaciones cobran una gran trascendencia en la manera como se desarrollan los procesos educativos.

Las líneas que se presentan a continuación desarrollan los elementos a considerar al momento de llevar a cabo los ejercicios de evaluación de las IES en Colombia. Se argumentará por qué aspectos como el papel del docente, los lineamientos e indicadores de rendimiento que se desprenden de las propias IES y las herramientas que el medio ofrece para facilitar el ejercicio académico, son elementos que deben considerarse al momento de hacer ejercicios de autoeva-

luación, con el fin de determinar hasta qué punto una IES está preparada para afrontar los retos que plantea la hoy llamada sociedad del conocimiento.

Fenómenos asociados a la evolución de la educación en Colombia

En los últimos años, la educación colombiana se ha transformado y se ha adaptado a pautas y referentes de evaluación, que han sido planteados por diversas entidades reguladoras bajo las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este ha sido un trabajo permanente y continuo, el cual, pese a los altibajos que precisaron ser corregidos, se logró que las IES entraran en sintonía con los procesos de mejoramiento, ayudando a identificar mecanismos que permitan determinar si se está cumpliendo con el compromiso social en la formación de nuevas generaciones de profesionales.

Según Roa (2003,5), quien habla de la evolución de la educación superior en Colombia durante los últimos años, es pertinente mencionar la creación en 1968, del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), encargado de fomentar la masificación de la educación, la vigilancia de las instituciones educativas y la elaboración de pruebas para medir el desempeño de los estudiantes; pruebas éstas, que se han utilizado como requisito de ingreso a las IES. Años más tarde, en 1980, se expide el Decreto Ley 80, a partir del cual se unifica el Sistema Nacional de la Educación Post-secundaria, se fijan los requisitos que debe tener un establecimiento destinado a la Educación Superior y se redefinen las funciones del ICFES frente a las universidades.

El mismo autor ha señalado que en esos veinte años, de manera paralela en América Latina se dio un fuerte creci-



miento de la cobertura y la apertura de un amplio número de IES de carácter privado.

En 1992 se promulgó la Ley 30, consecuencia de la Nueva Constitución Política de Colombia de 1991. Esta Ley permitió establecer la Autonomía Universitaria como factor determinante para la calidad educativa. La Ley, en su Artículo 3, manifiesta que se garantizará la autonomía universitaria, concepto del que se habla ampliamente en su capítulo 6, donde define la autonomía Universitaria como:

“...el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional” (Ley 30 de 1992, artículo 28, Congreso de la República).

En esa medida, la autonomía universitaria permite a las IES generar estrategias para lograr su mejor posicionamiento en las regiones en donde desarrollan sus actividades, con lo que pueden definirse perfiles institucionales con los que los futuros profesionales puedan sentirse identificados.

A estos procesos se suma la creación del Consejo Nacional de Acreditación, conformado por académicos, más que por funcionarios gubernamentales, dedicado a definir los lineamientos a seguir por las IES en materia de autoevaluación, con miras a la obtención del Registro Calificado y la Acreditación.

Con relación a lo anterior, cabe anotar lo planteado por Gómez y Celis (2009,88), quienes exponen que el sistema de aseguramiento de calidad, que está coordinado

por expertos en educación, ha permitido la identificación de un conjunto de condiciones académicas e institucionales (factores y características) que están concebidas para definir la educación de calidad. Estos procesos de diagnóstico deben constituirse en un ejercicio voluntario y permanente de las instituciones educativas. De ahí que se han concebido diversos mecanismos, ajustados a las condiciones propias de cada institución, que permiten la medición de los parámetros que los evaluadores del sistema nacional de acreditación, consideran trascendentales para el logro de los objetivos en la educación.

Una vez la institución ha logrado alcanzar los niveles esperados de calidad o, al menos, un punto cercano, es esperable que se constituya en una filosofía del “deber ser” de cada institución, la cual debe estar asociada a su misión, visión, valores, principios y, por supuesto, en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional, aspecto que hace único un ente de educación.

Tal como lo expresa la autora norteamericana, Martha Nussbaum, en su libro Sin Fines de Lucro, los currículos de calidad no solo son aquellos que ponen su atención en formar habilidades y destrezas en el educando para que se defiendan económicamente, ante los desafíos que el entorno les ofrece, de tal manera que nada garantiza que las personas entrenadas solo en generar ingresos sean capaces de construir sociedades verdaderamente democráticas. En consonancia con lo que piensa esta filósofa, debemos entonces preguntarnos Por qué la democracia necesita de las humanidades, siendo esto a la vez un examen de lo que implica esta concepción instrumental de la educación y una defensa de las humanidades como un elemento indispensable para la supervivencia de la democracia en la actualidad. Así las cosas, las instituciones no solo deben preocuparse por la formación profesional y académica sino también por formar antes que todo, individuos

capaces de interactuar con la sociedad y el entorno.

La calidad de la educación superior: problemáticas y estrategias

La evolución y transformación a partir de la Constitución Colombiana de 1991 y los planes decenales del Ministerio de Educación, han permitido que paulatinamente se pueda hablar y discutir en términos de una política de calidad, que tiende al logro de la acreditación de programas o instituciones. Lo anterior ha hecho que las IES hayan generado los espacios para evaluar la forma como están llevándose a cabo sus procesos, así como establecer los medios que faciliten el acercamiento entre las instituciones educativas y las entidades encargadas de regular el cumplimiento de las condiciones mínimas para ofrecimiento de planes de estudio. Esta nueva dinámica supone una comunicación más efectiva, comparada con lo que sucedía hace al menos diez años, cuando las instituciones educativas estaban simplemente a la espera de las disposiciones emanadas de las autoridades educativas nacionales. Así, en la actualidad, es posible consultar guías y lineamientos diseñados por las entidades reguladoras, fruto de la experiencia con las instituciones educativas colombianas en función de su medición y su evaluación, de manera que tanto dichas entidades como las universidades y demás centros de educación superior puedan trabajar en coherencia con las políticas gubernamentales.

Este acercamiento, inédito en la historia de Colombia, entre las IES y las instituciones de regulación de la educación, ha permitido a ambas instituciones mirarse internamente y determinar si lo ofrecido está a la altura de las necesidades del mundo actual, regulado por los procesos de globalización e internacionalización.

A pesar de todos los esfuerzos que se han realizado y de los logros que se

han alcanzado, la definición de políticas públicas actualizadas de acuerdo con las cambiantes condiciones de los últimos años y la existencia de entidades rectoras de los procesos de registro calificado y acreditación, aún se perciben debilidades que deben ser trabajadas en proyectos de participación multisectorial, con el fin de incrementar los índices de productividad educativa y así mejorar los estándares de calidad de vida en Colombia. Entre las principales fallas que deben ser corregidas están la baja cobertura de la educación (no sólo la educación superior, sino también y con mayor preocupación la educación básica y media), la poca existencia de facilidades para el acceso a créditos educativos, el futuro de la universidad pública de continuarse con los modelos de gestión y financiación basados sólo en los aportes del Estado para su sostenimiento, la falta de integración de la educación media con la educación superior y de éste con el mercado laboral, así como la poca inversión gubernamental en educación superior e investigación.

Cabe recordar que el Decreto 2566 del 2003, expedido por el MEN de Colombia, planteó los parámetros para evaluar la calidad en la educación superior. Hoy contamos con el Registro Calificado, que es de carácter obligatorio para todos los programas académicos, y la Acreditación, que es de carácter voluntario y puede ser aplicable tanto a programas académicos específicos como a instituciones educativas. En ambos casos se establecen unos estándares que permiten verificar las condiciones de calidad que se deben ofrecer para satisfacer las expectativas y necesidades de la sociedad.

Por otra parte, el ICFES cuenta con la responsabilidad de diseñar y establecer las pautas de evaluación de los procesos de formación en educación superior, mediante el uso de pruebas evaluativas que miden el conocimiento de los estudiantes de últimos semestres en los niveles tecnológico y profesional. Estas pruebas, establecidas por el Decreto 3963 del 2009,



inicialmente se denominaron Exámenes de Calidad de la Educación Superior, más conocidas como ECAES, hoy reciben el nombre de Pruebas Saber Pro. En su implementación han tenido un proceso de perfeccionamiento, luego de una serie de altibajos entre los que se destaca el hecho de la falta de claridad frente a la obligatoriedad de su presentación o la utilización de los resultados como factor determinante para las convocatorias laborales o de becas de posgrado a las que aspiraban los recién egresados.

Roa (2003,30) plantea que la aparición y evolución de estos exámenes no ha estado exenta de discusiones académicas, dado que los resultados obtenidos por los estudiantes de cada IES están siendo presentados como referentes de la calidad educativa, sin tener en cuenta variables y factores que están asociados con las condiciones y características en las que se desarrollan los procesos educativos en las instituciones. Además, se cuestiona el hecho que no miden las competencias profesionales que deben ser desarrolladas por los egresados en cualquier programa académico.

Otra crítica importante tiene que ver con el hecho de que este tipo de pruebas, tal y como están concebidas, podría llegar a limitar la posibilidad de las IES a desarrollar sus proyectos educativos institucionales de forma autónoma, tendiendo hacia la homogenización de planes curriculares acordes con las temáticas que son evaluadas en el examen, con el fin de tener resultados que sean catalogados como buenos o favorables, descuidando diversos proyectos y procesos alternos y complementarios que en todas las IES se desarrollan y que forman parte de su impronta institucional.

Otro aspecto que ha generado una interesante discusión es el propio concepto de calidad académica. Este es un tema de discusión permanente entre académicos y entidades reguladoras, dado que aún existen diferencias frente a su conceptuali-

zación, por la misma complejidad del tema y el diverso y cada vez más amplio número de variables que afectan los procesos educativos y las condiciones de desarrollo de las IES, así como los programas académicos de orden tecnológico o profesional. Roa afirma al respecto que en cuanto al tema específico de la acreditación, ésta sigue respondiendo a la necesidad de fortalecer la calidad de la Educación Superior. Las IES al momento de alcanzar altos niveles de calidad, obtienen ventajas competitivas frente a otras instituciones educativas. Esto, además de dar respuesta a los parámetros que en el ámbito internacional se plantean, mejora las condiciones educativas de la población en general.

La acreditación de las IES en Colombia. Consideraciones críticas

Son muchos y muy variados los aspectos asociados al tema de la evaluación institucional y al programa de acreditación, que van más allá del simple análisis interno de las condiciones en que se opera en las IES.

Ahora bien, el camino recorrido hasta la fecha ha permitido definir unos parámetros o lineamientos que las instituciones educativas han adoptado y adaptado para establecer qué tan cercanos están al concepto de calidad manejado por los entes reguladores, pero es inevitable hablar de la identificación de algunas falencias que aún no han sido resueltas y que reclaman en cierta medida sean solventadas, para que estos procesos lleven al alcance de una calidad redundante y acorde con lo que la comunidad y el medio en general, necesita.

Veamos algunas críticas al sistema que orienta el proceso de evaluación, hechas por Gómez y Celis (2009,90), a partir de los resultados obtenidos en un estudio diagnóstico sobre el sistema de evaluación que conlleva a la acreditación,

realizado en el año 2007 por el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia,

- a. El sistema procedimental del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), basado en la evaluación y verificación de ocho grandes “factores” de calidad, por el sistema de pares externos, es de baja eficacia —y de alto costo— en relación con el volumen total de programas existentes en la educación superior. Al ritmo actual de funcionamiento de este sistema, serán necesarias varias décadas y altísimos costos para acreditar un porcentaje significativo de los programas actuales, además de los programas cuya acreditación inicial haya caducado y requiera reacreditación. Es evidente, entonces, que este sistema es inoperante, ineficiente y de escaso costo/beneficio.
- b. En el origen del CNA se incurrió en el grave error de definir cada programa curricular como la unidad básica de acreditación, legitimando de esta manera el proceso que se estaba dando de proliferación de programas (los que se duplicaron en los primeros años de vigencia de la Ley 30), e ignorando los intereses que impulsaban dicha proliferación, tales como: estrategias de mercadeo de programas, competencia entre instituciones por matrículas, y la subdivisión arbitraria de áreas del conocimiento con el propósito de ofrecer nuevas denominaciones de programas.
- c. Hay problemas metodológicos que cuestionan la validez y confiabilidad de las evaluaciones de los programas, asociadas a la selección de pares evaluadores y sus diversos criterios de evaluación. Otro de los problemas identificados tiene que ver con el rol de par y el proceso de capacitación que se recibe para asumir esta responsabilidad. No es suficiente ser profesor en el nivel superior para desempeñar con competencia y

objetividad el rol de par evaluador, dado que deben determinarse si los pares cuentan con las competencias que les permitan lograr el análisis, la ponderación y la evaluación de una gran cantidad de aspectos que están asociadas a los procesos evaluativos de un programa académico o de una institución educativa en función de la acreditación.

Con relación a lo expresado por estos autores, es importante señalar que no solamente los procesos de acreditación tanto de las instituciones como de los programas resultan dispendiosos y costosos, sino que además, por ser de carácter voluntario, generan en las instituciones confianza para no abocar con eficacia y responsabilidad estos procesos, que si bien es cierto no tienen carácter punitivo, ayudan a dar cuenta a la sociedad del quehacer universitario viéndose capitalizados en mejoras para las instituciones y mejores posicionamientos en todos los ámbitos.

Ahora, en cuanto al rol que juega el par evaluador, se evidencia en muchos casos la poca capacitación que reciben del MEN dichos pares en la actualidad para desempeñar esta labor, así como también la subjetividad en la evaluación supeditada, a su experiencia laboral y a la de las instituciones donde prestan sus servicios.

La selección de un par académico tiene en sí mismo una gran relevancia, pues este no solo debe tener competencias disciplinares, sino también ser reconocido en el medio o gremio en el cual se desempeña, llegándose a plantear que debe ser, como un paradigma, digno de imitar. Al respecto:

“La competencia evaluativa no se improvisa, es el resultado de la acumulación de experiencia cualificada y reflexiva sobre el complejo asunto de la evaluación. Por esta razón, en la experiencia internacional, las funciones de evaluación y acreditación de programas e instituciones son realizadas por entidades especiali-



zadas en estas funciones, y no por pares que no han sido seleccionados según criterios de idoneidad y experiencia en la función de evaluación sino por estar presentes en una base de hojas de vida” (Gómez, 2009; Celis 2009, 92)

Los procesos de evaluación no pueden tomarse de manera superficial, dado que de las características de la metodología empleada y de la perspectiva que tengan los pares académicos que revisen las condiciones de operación de una institución educativa o de un programa académico, se determinará su pertinencia social, económica y académica, así como la valoración del impacto que en términos del desarrollo regional se podría generar por parte de los egresados de un programa académico u otro.

Otro de los aspectos críticos más señalados tiene que ver con el hecho de que las guías que el CNA elabora para el desarrollo de procesos de autoevaluación y de mejoramiento institucional, no exponen elementos puntuales que permitan hacer una evaluación bajo los mismos parámetros para todas las instituciones, sino que se resaltan el desarrollo de evaluaciones de tipo cualitativo más que cuantitativo, aspecto éste que puede dar lugar a una mayor subjetividad, por parte tanto de los profesionales que al interior de las instituciones educativas están a cargo de hacer el seguimiento de los procesos de evaluación, así como de los pares que evalúan, con perspectivas diferentes, los procesos académicos y en general de orden institucional que se desarrollan en una IES.

Políticas de calidad y las funciones sustantivas

La Acreditación de alta calidad que se otorga después del proceso de autoevaluación con estos fines, debe ser reconocida por la sociedad, para ello, debe hacerse visible para que la existencia misma de

los paradigmas de calidad sirva de faro a las instituciones y programas que aspiran a obtener la excelencia. Alcanzar los mínimos requisitos de calidad es distinto a obtener niveles óptimos de calidad.

Según el CNA (2001), la institución o programa que alcanza altos niveles de calidad debe ser reconocida y analizada como el ejemplo de lo que debe ser logrado para todas las demás en el largo plazo. La alta calidad no se improvisa ni se accede a ella sólo con el acopio de los recursos financieros o la buena voluntad de sus administradores. Es una tarea de largo alcance que requiere esfuerzo, compromiso y objetividad. Las condiciones mínimas de calidad deben ser un requisito indispensable para el funcionamiento de los programas e Instituciones. Cuando estas condiciones no se cumplen, este servicio prestado por la Institución o el programa, atenta contra la buena fe de los usuarios y esta oferta se constituye en un engaño, pues se estará prestando un servicio que no está conforme con lo que se predica que, se va a hacer.

Solo a través de los planes de mejoramiento y aseguramiento de la calidad, los cuales deben estar ligados a la existencia del proceso de evaluación permiten que las instituciones o los programas verifiquen sistemáticamente los aciertos y desaciertos de su proyecto académico. La evaluación entendida como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las IES, conlleva las consideraciones de las tres dimensiones esenciales: la pertinencia, o la coherencia del proyecto con las necesidades y las características del área de influencia o del entorno de la institución; la eficacia o la capacidad de lograr el efecto deseado o esperado por la institución, y la eficiencia o la coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado y el tiempo empleado para el logro de los objetivos de los programas y los fines de la institución.

Hoy, ante los retos que se plantean a la educación superior, se requiere necesariamente que las instituciones se constituyan en organizaciones que aprendan continuamente y que innoven sus procesos y estructuras. La evaluación es un proceso que debe estar inherente a la educación por ser esta una actividad humana intencional. En el proceso educativo, en la generación, aplicación y difusión del conocimiento, la evaluación debe estar siempre presente. Esto significa entonces, que la calidad, la evaluación y la innovación son tres conceptos inseparables en un proyecto tendiente a consolidar el sistema de educación superior en nuestro país.

Varios son los autores que afirman que la calidad es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada. La calidad en las IES, abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, de proyección social, lo que significa calidad en el personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y de la investigación.

Según el Comité Asesor de Rectorías (1995), para lograr la calidad, se debe pensar en instituciones de educación superior en cuya estructura académica, al tiempo que propicie la confrontación dialéctica y la acción sinérgica de los pares académicos, le dé a cada uno el fundamento requerido para lograr una inserción efectiva en las comunidades académicas que les son propias. Es decir, se debe pensar en IES que conviertan todo acto investigativo, docente y de proyección universitaria en un elemento de aprendizaje, de manera que cada uno encuentre la posibilidad de formarse integralmente; es decir, preparándose más para la vida que para la sola práctica de un ejercicio profesional.

En fin:

...se debe pensar en tener IES que desde su misma estructura académica adelanten reformas curriculares que fortalezcan los núcleos básicos de la formación en disciplinas y profesiones reduzcan los contenidos meramente informativos; y que tengan la capacidad para responder adecuadamente a las demandas de la sociedad, como también para plantearle nuevas alternativas y posibilidades de desarrollo. (Giraldo, Uriel; Abad, Dario y Díaz, Edgar.2002).

Partiendo de que las IES son el ámbito natural para el desarrollo y expresión del conocimiento y la cultura, debemos entonces reconocer que el problema de la ciencia es más de tipo cultural que metodológico, instrumental o financiero. Aquí juega un papel importante la cultura investigativa, la cual debe ser generada en las instituciones, pues poco se gana pensando solo en satisfacer los requisitos para hacer investigación, si no se fomenta como cultura. Conocer nuestras actitudes, tendencias y tradiciones en la generación de conocimientos, es un paso indispensable para avanzar en la institucionalización de la actividad investigativa.

Quizás la expresión más concreta de la institucionalización de la investigación en las IES, es cuando ésta se asume como función social y en consecuencia sus resultados se someten a la crítica especializada y luego se proyectan para beneficio del hombre y de la sociedad. Esto tiene como premisa el establecimiento de una política y una organización efectivas para la investigación. Una política que permita hacer de la práctica investigativa de todo tipo, un factor de identidad institucional; y una organización que contribuya a que la gestión para la investigación, trascienda el simple marco local. Trabajar por consolidar una comunidad científica es quizás el propósito que las IES deben asumir con más



empeño, si es que realmente se quiere consolidar la labor investigativa.

Uno de los factores que tiene gran relevancia cuando se hace la evaluación para efectos de acreditación de alta calidad es la investigación, partiendo del hecho de que esta función genera no solo conocimiento sino también que se expande y genera impacto en las demás funciones sustantivas a través de actividades de docencia y de proyección social. Por todo lo anterior se debe apoyar a las instituciones en la formación de los recursos humanos para la investigación, crear estímulos para los investigadores, apoyar la creación de grupos y centros de investigación y desarrollo y fomentar el desarrollo de redes de investigadores, centros de investigación y vínculos con los usuarios.

Otro de los factores determinantes en la evaluación para efectos de otorgar la certificación de alta calidad es la proyección social, para lo cual las instituciones deben, entonces, fomentar la interacción de la institución - sociedad e institución - sector productivo a través de las prácticas sociales o prácticas empresariales.

Así las cosas en el presente milenio, la sociedad tiene un conjunto de desafíos de gran magnitud para las IES, desafíos, que a la vez, les abre una serie de oportunidades para su desarrollo, consolidación y contribución a la construcción de una sociedad mejorada en sus condiciones de vida en los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales. Entre los principales desafíos que tienen hoy las IES tenemos:

- Pensar en la acreditación de alta calidad significa aceptar y comprender las necesidades del cambio. El no adaptarse al cambio es renunciar a la supervivencia. Este cambio trae consigo la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La diversificación de los controles de calidad y la construcción de indicadores de seguimiento y de logro, en los

procesos de obtención de la calidad se hacen necesarios. Es de gran utilidad en las instituciones establecer internamente índices de desempeño como un instrumento para potenciar su capacidad autorregulativa así como también la definición de procesos de mejoramiento continuo en el desempeño académico, financiero y administrativo.

- Se hace necesario el mejoramiento de la capacidad de gestión, la cual debe reflejarse en una mayor calidad organizativa y administrativa.

Tal como lo afirman Giraldo, Uriel; Abad Dario y Díaz, Edgar (2002), en síntesis, las organizaciones institucionales deberán ser sometidas a un proceso de renovación y modernización de su estructura y funcionamiento, para que sean más efectivas y asuman con firmeza su compromiso con la calidad, deberán ser más flexibles y permeables a los cambios y a la aplicación de las técnicas modernas de gestión; deberán incorporar a su gestión los procesos de planeación, evaluación y control del desempeño y de los resultados; deberán apropiarse e involucrar los conceptos de mejoramiento continuo y productividad en todos sus procesos; deberán conseguir que los programas y proyectos se constituyan en la herramienta que articule la planeación con la inversión y sirva para asignación eficiente de los recursos presupuestales; deberán consolidar el sistema de control interno y racionalizar los procedimientos y simplificar los trámites.

Algunos de los retos que deben enfrentar las IES en Colombia

A lo largo de este documento se han planteado diversos elementos asociados a los procesos de autoevaluación institucional, con miras a lograr el reconocimiento que, para el caso de Colombia radica en la obtención del Registro Calificado y, en

los casos en que las instituciones así lo decidan, la solicitud de la acreditación de calidad.

El creciente número de programas que han venido presentándose voluntariamente al proceso de acreditación, demuestra el avance en la consolidación de la cultura de autoevaluación que viene desarrollándose en las IES de nuestro país, esto constituye a su vez la base para el mantenimiento de un sistema de aseguramiento de la calidad.

El sistema educativo colombiano, tiene establecido para la creación y funcionamiento de IES en forma obligatoria unas condiciones o estándares mínimos (registro calificado), significando esto que aquella institución que desee en forma voluntaria acogerse al proceso de acreditación de alta calidad lo puede hacer ante el CNA, mediante el cumplimiento de unas condiciones, que la lleva a obtener la excelencia en calidad de sus procesos. Las condiciones mínimas, son parte del sistema de vigilancia y control de calidad que el Estado ejerce sobre la educación superior, tema éste que ha suscitado diversas controversias en el ámbito académico debido precisamente al carácter académico que tienen estas condiciones.

Según el CNA (2006), un estándar de calidad puede ser entendido como un patrón, una medida esperada o un indicador de desempeño que debe ser alcanzado para legitimar un programa académico. El cumplimiento del estándar es la base para garantizar a la sociedad que un determinado programa tiene los requisitos y condiciones que la comunidad académica, profesional y disciplinar, han establecido como propios de la naturaleza de dicho programa. Es decir, que su ofrecimiento a la sociedad está exento de distorsiones, ofertas engañosas y falta de transparencia. El cumplimiento de las condiciones mínimas garantiza que, sin ser necesariamente un modelo de alta calidad, un programa corresponde a su

naturaleza y que puede ser tenido por otros como referente.

Así las cosas la evaluación de las condiciones mínimas evalúa condiciones académicas, los recursos físicos y humanos de que dispone una institución y su pertinencia social y profesional, para finalmente defender los intereses de la sociedad.

Cuando hablamos de acreditación nos referimos fundamentalmente, a cómo una institución y sus programas se orientan a un deber ser, hacia un ideal de excelencia, y pueden mostrar resultados específicos, tradición consolidada, impacto y reconocimiento social, entre otros. En el proceso de acreditación se evalúan aspectos como el impacto y desempeño de los egresados en el medio, la participación de los docentes en redes y asociaciones de carácter académico o gremial, la producción intelectual de sus profesores, la calidad de los procesos pedagógicos, el bienestar de la comunidad académica, la eficiencia en el manejo de recursos, etc. Estas características deben ser evaluadas desde las misiones y proyectos educativos y realidad contextual que tienen en el momento de ser evaluadas estas instituciones.

Las condiciones mínimas y la acreditación hacen parte de un sistema integrado de calidad, mientras las primeras apuntan a la obtención de un registro calificado mediante la evaluación de unos insumos y recursos, la otra, su fundamento es la obtención de una certificación de alta calidad, evaluando en forma integral y cualitativa los insumos, procesos y productos. Las dos van encaminadas a un mismo objetivo: garantizar, reconocer y asegurar la calidad. Hacen parte de un mismo continuo: son momentos diferentes, que usan mecanismos distintos, dentro de un mismo proceso global de aseguramiento social de la calidad.

Sin embargo, es conveniente exponer que estos ejercicios, si bien se desarrollan con base a los lineamientos que el Ministerio de Educación y entidades reguladoras



como el Consejo Nacional de Acreditación plantean, no son de relevancia local únicamente, sino que responden a satisfacer las necesidades de mejoramiento, que le permitan a Colombia evolucionar permanentemente a fin de ser clasificado a escala internacional como un país con alta calidad educativa.

Este interés por lograr un reconocimiento, a partir de la comparación basada en parámetros de medición, no sólo en el ámbito de la educación sino en situaciones que tienen que ver también con lo productivo, lo cultural o lo social, está dado por el impacto que la globalización causa en las actividades y en los procesos que se adelantan en diferentes escenarios, dado por el hecho de reconocer que ya no sólo dependemos de lo que sucede en el entorno inmediato, sino que se reciben influencias de contextos en apariencia distantes desde lo geográfico, pero cercanos en los objetivos que persiguen. En referencia a la educación, García manifiesta que:

“En los nuevos contextos en los que la educación se está viendo imbricada, dos de los aspectos que mayor relevancia y velocidad están tomando son los procesos de integración y globalización dentro de lo que significa el nuevo valor del conocimiento. Por su parte, la globalización del conocimiento y la integración educativa no son excluyentes, ya que en muchos casos, para optimizar los beneficios que pueden derivar de los procesos de globalización se hace necesario el haberse organizado integradamente a menor escala” (García, 1995, 81)

Ahora bien, siguiendo el planteamiento de García, las IES deben velar porque, a la par de los ejercicios de autoevaluación que deben adelantar con miras a lograr el registro calificado o la acreditación (o ambas), sus planes de mejoramiento deben incluir elementos de desarrollo institucional que les permitan estar a tono con los movimientos educativos que

se gestan en otras latitudes, las formas de interacción que se están dando entre instituciones educativas y sus estudiantes, así como la manera en que los docentes están asumiendo su papel de orientadores y no simples transmisores de información.

Lo anterior, anudado al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones que visibilizan el intento por modificar el proyecto escolar y educativo, demuestran que estos instrumentos usados para el mejoramiento de los procesos de la enseñanza, están desplazando la función del docente y convirtiéndolo en un simple operador técnico bajo la idea de calidad asimilada a estándares y competencias, despojando así al docente de su función crítica y pública (Mejía, 2006, 33).

Sin embargo, no se trata de copiar modelos que hayan funcionado en otros países. Se debe construir un modelo específico a partir de un ejercicio donde se integren no sólo las autoridades en materia de educación y las IES, sino también los miembros de la sociedad que requieren de una participación más activa de las IES, en función de la resolución de problemáticas de la cotidianidad. Aquí el reto consistiría en pensar global, pero actuar local.

En concordancia con lo expuesto en el párrafo anterior, debe entonces hablarse de una de las exigencias que debe cumplir la educación superior, como lo es la pertinencia. Esta exigencia debe desarrollarse de la mano con la calidad académica, dado que las dos son ineludibles en la educación superior que busque responder a las necesidades del mundo de hoy. Además del planteamiento generalizado que la universidad debe atender a las necesidades del sector productivo, también debe actuar en función del desarrollo cultural, responder a los desafíos que la sociedad en general le plantea y, en esa medida, establecer claramente el papel que la universidad tiene en la sociedad y lo que la sociedad espera de ella.

Sobre este punto, Tünnerman manifiesta que:

“El concepto de pertinencia de la Educación Superior ha evolucionado hacia una concepción amplia de la misma y a su estrecha vinculación con la calidad, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad, el diálogo intercultural y los contextos en que se desenvuelve. Pertinencia y calidad deben marchar siempre de la mano, pues la pertinencia no se logra con respuestas educativas mediocres o de baja calidad. A su vez, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la Educación Superior no pueden omitir la valoración de su pertinencia. En los procesos de evaluación institucional, la valoración de la calidad y de la pertinencia social, deberían recibir la misma atención” (Tünnerman, 2008,2).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante entonces establecer que los procesos de autoevaluación que adelantan las IES, con miras a lograr su registro calificado o la acreditación de alta calidad, deben estar diseñados y desarrollados en función de medir hasta qué punto se está cumpliendo con la función social que debe desempeñar y, en consecuencia, establecer si tecnológicamente está capacitada o preparada para afrontar los retos que supone el mantener un nivel de calidad de permanente mejoramiento.

Conclusiones

Ginés (2004,14), haciendo relación al reto que tienen las IES en cuanto a ponerse a tono con las nuevas exigencias del entorno tanto nacionales como internacionales, expresa lo siguiente: “la sociedad está sufriendo mutaciones muy profundas, y será necesario que la universidad se adapte a ellas si no quiere verse convertida en una institución obsoleta que no responda a las demandas sociales”. De ahí que las IES no pueden ser ajenas a los cambios y las transformaciones que

se dan en el mundo, por ello no pueden manejar los mismos esquemas de trabajo que se dieron en el momento histórico en que éstas fueron creadas.

Las IES y las entidades reguladoras de los procesos que allí se desarrollan, cuentan hoy con formas de comunicación más efectivas, que permiten el conocimiento de lineamientos y documentos guías para orientar los procesos de evaluación que se desarrollan en las instituciones, teniendo claridad frente a los parámetros que son exigidos. Esto ha contribuido a que se pueda establecer un lenguaje común y, en esa medida, hacer más eficiente el ejercicio evaluativo realizado por pares externos.

El gobierno nacional colombiano tiene para evaluar la calidad en la educación superior, dos procesos que buscan fundamentalmente que las instituciones entreguen a la comunidad universitaria y a la sociedad en general, los mejores servicios y con ello garantice que el profesional saliente interactúe con el entorno con las herramientas que el medio y las necesidades de las empresas le demanden. Estos dos procesos como ya se advirtió, son el registro calificado que es de carácter obligatorio y garantiza que las instituciones y los programas tengan las condiciones básicas de calidad, mientras que la acreditación que es un proceso voluntario para las instituciones y programas, trabaja por el logro de máximos estándares de calidad.

Si bien se han logrado avances en términos de la forma de evaluar la actividad académica en las universidades y demás centros de educación superior, se requiere aunar esfuerzos para que haya una participación en mayor medida por parte de actores diferentes de la sociedad, con el fin de lograr soluciones que tiendan hacia lo holístico y no se limiten a brindar elementos que tengan aplicabilidad en el corto o mediano plazo.

A la par de los procesos de evaluación institucional que se deben adelantar para lograr la acreditación, no son menos



importantes los procesos de evaluación de los estudiantes que se encuentran en el último año de formación tecnológica o profesional, dado que los resultados obtenidos en el hoy Examen Saber Pro (antes ECAES) constituyen un referente para determinar en qué forma y hasta qué punto la institución educativa ha cumplido con su función de transmisión del conocimiento. Los resultados de estas pruebas, además, permiten determinar si el plan de estudios es pertinente a los requerimientos actuales o si se hace necesario adelantar procesos de actualización docente.

Los procesos de autoevaluación con miras a la obtención de mejores estándares de calidad no sólo deben fijar su mirada única en los lineamientos, orientaciones y guías que otorga el gobierno, sino que también debe tener en cuenta aspectos como el papel del docente, lineamientos e indicadores de las propias instituciones y demás herramientas que el medio le ofrece para el ejercicio académico. De esta manera los procesos de autoevaluación serán procesos que conllevan a mejoras integrales buscando siempre el mejoramiento continuo y mejores niveles de calidad en todo el quehacer de las instituciones y sus programas académicos.

No cabe duda que la educación actual debe responder a necesidades de tipo global. Ya no basta con conocer sobre las condiciones del contexto inmediato, puesto que las exigencias a escala profesional trascienden el plano de las distancias de tipo geográfico, porque los actuales profesionales o tecnólogos deben desarrollar habilidades que les permitan hacer uso de la información que tienen, transformarla y adelantar acciones que les permitan el logro y apropiación de nuevos conocimientos que suplan necesidades del ambiente en donde se desarrollen sus actividades profesionales.

Las tecnologías de información y comunicaciones constituyen hoy por hoy una herramienta de gran importancia al momento de mejorar la forma como se desarrolla la educación en las IES, porque permite trascender a situaciones donde no hay limitaciones de espacio o tiempo, donde las formas de captar el conocimiento se hacen de forma más inmediata y en las que se logra la interacción simultánea con actores que no necesariamente formen parte del contexto académico, pero que pueden hacer aportes de importancia en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México.
- Borrero Cabal, Alfonso. (1999). Planeación, Autoevaluación y Acreditación de IES. Simposio Permanente sobre la Universidad. Conferencia XXXII. Pontificia Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá.
- Campo, Álvaro; Chaparro, Fernando; Corredor, Martha; Lago, Diana; Londoño, Guillermo; Niño, Jesús & Rizo, Harold. (2006). Lineamientos para la Acreditación de Programas de Educación Nacional. Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá D.C. Colombia.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior. (1997). *Hacia una Agenda de Transformación de la Educación Superior: Planteamientos y Recomendaciones*. Bogotá.
- Congreso de Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia. Ley 30 (1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700 de 29 de diciembre de 1992. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992.html (Recuperado el 11 de abril de 2011).
- Consejo Nacional de Acreditación. (2001). *Criterios y Procedimientos para el Registro Calificado de Programas Académicos de Pregrado en Ciencias de la Salud*. Bogotá.
- Dias Sobrinho, José. (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: *La Educación superior en 2007- Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿Qué está en Juego?* Madrid: Global University Network for Innovation (GUNI). 282-295.
- Farai, Ana Milena y Ospina, Luz Andrea. (2009). *Efectos del modelo de aprendizaje experiencial y sus pedagogías asociadas en el logro de las metas de aprendizaje por parte de los estudiantes del curso de liderazgo de pregrado en ICESI*. Cali, Universidad ICESI.
- Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html (Recuperado el 11 de abril de 2011).
- García, Carmen (1996) Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios Caracas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Volumen 6, No 1: 81-101. Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/download/257/214> (Recuperado el 3 de Mayo de 2011).
- García, Carmen. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo-Cendes. Editorial Nueva Sociedad.
- Ginés, José. (2004). La Necesidad del Cambio Educativo para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 35. pp 13-37. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie35a01.htm> (Recuperado el 10 de Abril de 2011).
- Giraldo, Uriel; Abad Dario y Díaz, Edgar (2002). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación-CNA.
- Gómez, Víctor; Celis, Jorge. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*. Vol. 32, Nº 2, julio – diciembre. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Disponible en: [http://www.humanas.unal.edu.co/img/Nuevo/revista_colombiana_sociolog%C3%ADa/32/04-\(Gomez-Celis_Sistema-de-aseguramiento\).pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/img/Nuevo/revista_colombiana_sociolog%C3%ADa/32/04-(Gomez-Celis_Sistema-de-aseguramiento).pdf). (Recuperado el 11 de Abril de 2011).
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior – ICFES. Definición y objetivos - SABER PRO (antes ECAES). Oferta de exámenes para 2011-1. En: http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=351&Itemid=445. (Recuperado el 12 de Abril de 2011).
- Klein, Lucia y Sampaio Helena. (2002). *Actores, arenas y temas básicos*. En R. Kent (comp.). Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. México: Fondo de Cultura Económica. 31-105.
- Mejía, Marco Raúl. (2006). *Educación en la Globalización, entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2566 de 2003. Por el cual se establecen las



- condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104846_archivo_pdf.pdf (Recuperado el 1 de abril de 2011).
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3963 de 2009. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. Disponible en: http://www.unal.edu.co/diracad/evaluacion/decreto_ECAES.pdf (Recuperado el 1 de abril de 2011).
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 80 de 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf (Recuperado el 1 de abril de 2011).
- Nussbaum, Martha. (2010). *Sin Fines de Lucro* (1ª edición). Buenos Aires: Katz Editores.
- Orozco, Luis Enrique. (1993). El Sistema Nacional de Acreditación de IES según la Ley 30 de 1992. Seminario Reforma de la Educación Superior. Ley 30 de 1992. Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes. Centro de Investigación en Educación Superior.
- Roa, Alberto. (2002). Acreditación y Evaluación de la Calidad en la Educación Superior Colombiana. Estudio realizado para IESALC-UNESCO. Disponible en: http://www.cedus.cl/files/acr_co_roa.pdf. (Recuperado el 7 de marzo de 2011).
- Serrano S., Rafael. (1999). Algunas Consideraciones sobre las Consecuencias de la Acreditación en la Educación Superior. Bogotá.
- Tünnerman, Carlos. Nuevas Perspectivas de la Pertinencia y Calidad de la Educación Superior. *Boletín Iesalc Informe de Educación Superior*. No. 207. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2029%3Anuevas-perspectivas-de-la-pertinencia-y-calidad-de-la-educacion-superior&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es. (Recuperado el 15 de mayo de 2012).
- Universidad de Caldas. (1995). *Comité Asesor de Rectoría. Grupo de Exvicerrectores Académicos*. Documentos 2, 4 y 5. Manizales.

La educación y el pensamiento ambiental frente al cambio climático¹

ROQUE JUAN CARRASCO AQUINO²
HENA ANDRÉS CALDERÓN³

Resumen

Los cambios sustanciales del presente, están en constante transformación y es necesario desdoblar la idea de un pensamiento que se inserte en la realidad actual; hoy, es el reto del presente para todos los que nos preocupamos por un ambiente saludable, limpio, integrador; así como la reivindicación de una ética de valores y de principios de preservación. Sobre esa idea es la que debemos de impulsar y trazar nuevas fronteras que den la oportunidad para integrar, consolidar ideas y proponer alternativas frente a los problemas socioambientales. Ante esta realidad, es fundamental la inclusión de la sociedad en su totalidad. No se puede reflexionar sobre un pensamiento ambiental con una práctica educativa que se basa en la sobreexplotación de los recursos naturales y humanos. No será posible transformar ni construir conocimientos que orienten el modelo de desarrollo del presente hacia otra forma de producir, consumir, circular y distribuir, sin la educación basada en la inclusión, en la solidaridad, en suma, en el pensamiento crítico y transformador. Por tanto el objetivo de nuestro trabajo es consolidar y construir un pensamiento crítico que dé respuestas a las demandas sociales y construya otra relación entre sociedad-naturaleza con un metabolismo social al anteponer las necesidades sociales por encima de la mercantilización de los recursos naturales, hoy, en proceso de especulación rentables para unos cuantos en detrimento de las grandes mayorías.

Palabras clave: *ambiente, pensamiento, desarrollo, educación y globalización.*

Summary

Substantial changes to the present, are constantly changing and needs to unfold the idea of a thought that is inserted into the current reality, today, this is the challenge for all who care about a healthy, clean, inclusive, and as the demand for an ethics of values and principles of preservation. On this idea is that we must encourage and draw new boundaries that provide the opportunity to integrate, consolidate ideas and propose alternatives to

1 Recibido: octubre 07 de 2012. Aceptado: noviembre 22 de 2012.

2 Roque Juan Carrasco Aquino. Ph. D., en Urbanismo por la Universidad Politécnica de Cataluña, España. Investigador del Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Estudios sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CIEMAD-IPN), Asesor del Laboratorio de Ambiente Sociourbano Regional (LASUR) y Presidente Honorario de la RIISPSURA. Correo Electrónico: henaivan@hotmail.com

3 Hena Andrés Calderón. Magister en Psicología Educativa Docente e Investigadora de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME-Ticomán) del Instituto Politécnico Nacional. Candidata a Doctora por la Universidad de Barcelona, España. Correo Electrónico: hcalderon103@hotmail.com



the social and environmental problems. Given this reality, it is essential to include society as a whole. No one can reflect on environmental thinking with an education that is based on the exploitation of natural resources and human. It will not be possible to transform and build knowledge to guide the development of this model to another form of production, consumption and distribution, without education based on inclusion, solidarity, critical thinking and transformative. Therefore, the objective of our work is to consolidate and build a critical thinking response to social demands and build another relationship between society and nature with a social metabolism precede social needs over the commodification of natural resources.

Keywords: environment, thought, development, education and globalization.

Introducción

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad [...]. La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria”.

(C. Marx: Tesis sobre Feuerbach)

En nuestro quehacer de formadores o instructores, de por sí ya complejizado por la educación impuesta, en tanto alineación dirigida e impuesta enmarcado a imagen y semejanza de lo establecido. Consideramos no ayuda a comprender ni a transformar la entorno vigente; no nos referimos solamente a los conocimientos evidentes, sino, a la realidad en su conjunto o a las otras realidades y sus interrelaciones abstractas. En este sentido, alejada la educación consciente y crítica lo no evidente es una cuestión inexistente. De ahí, lo efímero como respuesta se idealiza para paliar lo banal. En consecuencia, la imagen encubierta diseminada en planes y programas ya no responde a las necesidades de las mayorías ni a la construcción de otra forma de pensamiento sustancioso. La propuesta del presente será ahora, la de repensar y actuar construyendo saberes para la transformación de la realidad: suponemos también sobre una *pedagogía*

*crítica*⁴. En este sentido, el conocimiento se edifica socialmente y su aplicación tiende cada vez a reformular otras voces de comprensión, es decir, en un proceso dialéctico para la nueva construcción de saberes que inciten a otros, preocupados por la calidad de vida. Establecer, conocimientos reales y verdaderos. Esto quiere decir que, nuestras concepciones previas de la realidad, deben encaminarse hacia la otra forma de hacer conocimientos para socializar entre los que deben aportar otras opiniones. No sólo en el intercambio de conocimientos reducidos a las relaciones con lo vivido o lo experimentado en el tiempo determinado por la época; sino, los hechos evidentes muestran en ocasiones lo fenomenológico, y lo que deseamos es encontrar la esencia de los procesos, en tanto es allí donde nacen las contradiccio-

4 Para ahondar al respecto véase en “La pedagogía crítica”. En: <http://pedagogiacritica.com/>

nes de las apariencias. También habrá de aplicarse otras maneras de hacer investigación para permitir otras alternativas de construir conocimientos trascendentales.

En cuanto al pensamiento que nos invita a reformular y/o reconstruir nuevos conocimientos fundamentales en lo ambiental y en lo general consideramos necesarios, presentar a nuestro juicio, tres elementos significativos para el debate, por cierto, hoy en ciernes:

Primero, es necesario replantear lo que significa para nosotros la educación, en tanto formación o alienación, incluso hacia la *enajenación*⁵ (Cerezo, 2003) como parte de un proceso que abstrae al hombre de su esencia; que limita el espíritu crítico y transformador o, reconstruye otros conocimientos que podría llevar hacia concreciones reales de cambio o; incluso, a la transformación del entorno. Para ello deseamos replantear la idea como, lo esboza Bernstein, Basil, sobre la base de dos planteamientos importantes de su propuesta⁶, pese a su propósito estructuralista⁷:

- a. En tanto es el proceso que denota cómo los factores de clase regulan

la estructura de comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico *inicial de la infancia*.

- b. Asimismo, cómo los mismos factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación.

A la determinación de estos elementos, consideramos que, se presentan otros factores para precisar en un contexto de **clases sociales**. Establezcamos que está hegemonizado por unas relaciones sociales de reproducción en tres esferas: 1) a partir de la ideología que permea el dominio de una clase sobre otra; 2) la formación se coloca como la expresión de la sociedad con diferentes clases sociales que determinan los usos de la apropiación no sólo del conocimiento, sino todo lo que deriva de la educación, la formación y el control de lo que es posible formarse, o no aprender, incluso qué comprender y; 3) existe, por tanto, un dominio y un poder ideológico por encima de la sociedad; ésta que sólo dependerá de su grado de concientización o de organización para comprender qué aprender, qué enseñar, qué relación tiene con lo aprendido de la realidad y cómo transformar sobre la base de los saberes aprendidos para superar lo evidente o del pragmatismo de lo meramente simplismo que se pierde en el funcionalismo de lo cuantitativo; desechando, por supuesto, en un marco de complejidades de la misma realidad cambiante. Es aquí donde los saberes deben concretizarse para otra sociedad sobre hechos reales y sin mediaciones de un conocimiento que perpetúe lo caduco; contra esa imagen parcial de la realidad elaborar otra alternativa de transformación.

Segundo, en el ámbito de saberes destinados a las cuestiones ambientales, consideramos que antes de comprender qué sucede con el problema ambiental y el deterioro del entorno; habría que

5 De acuerdo con el planteamiento de Héctor Cerezo que, "La enajenación del hombre es obra suya, es él, quien se enajena o siendo más exactos se autoenajena. El fenómeno de la enajenación sólo es posible ahí donde existe sociedad, donde existe praxis. Por ello, la enajenación es exclusivamente un fenómeno humano. Pero, ¿por qué siendo el hombre un ser de la praxis; racional, creativo, transformador, práctico se autoenajena?". No obstante, es necesario precisar la die en su contexto, para ello es imprescindible la lectura del propio Marx en su trabajo "Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844", en varias ediciones; En: <http://www.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/44mp/>

6 Ideas tomadas de Dalma Anchén - María José Garat - Julio López: "Los códigos sociolingüísticos" de Bernstein. En: <http://www.reeducativa.com/verarticulo.php?id=37>

7 Así lo plantea Alan R. Sadovnik en notas sobre Bernstein Basil. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf



precisar la cuestión ambiental no como un recurso o recursos en extinción; sino, para nosotros es la misma naturaleza, al parecer ¿la que se contradice con el metabolismo excluyente? Es decir, basado en el modelo de industrialización que depreda a la naturaleza. Entonces, por la razón de no interrelacionar los elementos que carecen en las investigaciones críticas, por ejemplo: en el ámbito de la producción, en las formas del consumo, así como en las contradicciones de la distribución y sobre el modo de su circulación de bienes y servicios producidos socialmente. Por el contrario, lo que está ausente en estas discusiones de lo “ambiental” o “ecológico”, se limitan a la sobreexplotación de los recursos y a la contaminación, así como al cambio climático. Sin embargo, desde nuestra perspectiva crítica es encontrar justamente el por qué suceden o tienden en la actualidad hacia un sesgo de la investigación que sólo se limita a lo cuantitativo, dejando en tercer término, los aspectos cualitativos de los hechos contradictorios del presente.

Tercero, la educación, los saberes en construcción y el cambio climático, están en el mismo escenario para su comprensión. No como elementos aislados para su análisis, sino, es importante replantear en los tres escenarios un solo elemento que los aglutina. Para nuestra investigación se encuentra justamente en el contexto de las formas cómo se produce, consume, distribuye y circulan los recursos naturales y humanos. Sobre este marco de contradicciones, no explícitas, de los procesos que se plasman lo producido socialmente, es el primer intento por encontrar las contradicciones de las crisis, hoy ya no de la naturaleza, sino como comúnmente se está expresando como la crisis de la civilización, acuñamos la occidental.

Consideramos este será un intento por explicar la otra educación ambiental o el pensamiento ambiental a partir de sus contradicciones, de sus interrelaciones y de su contexto hegemonizado por las

actuales relaciones sociales de reproducción dominantes en el capitalismo quizá “tardío” para nuestra región latinoamericana. En tanto, en otros países, la educación está basada en el mantenimiento de los poderes adquisitivos, por encima de las presiones privadas o individuales. De esta manera, la educación debe ser el espacio de libertades y de consenso para derrotar la ignorancia y los miedos de transformar.

El papel de la educación o hacia un pensamiento ambiental crítico

Es importante replantear el pensamiento sobre la educación, además, hacer la reflexión respecto a cómo cuidar o respetar a la naturaleza. Recordemos, como parte de ella, debemos mantener una ética hacia el respeto; reforzar y “conservar” en la transformación de los valores con relación a la comunicación; pero, también, con el discernimiento de los saberes naturales y humanos. Implicaría, desde luego, el respeto entre la sociedad y una mayor vinculación con los pueblos, es decir, con sus demandas, respetando y solidarizándonos con los que necesitan de nuestros conocimientos. Asimismo, ofrecer una educación basada en valores con una integración en realidades y rescatar al humanismo que se ha perdido. En este sentido, la dirección es el humanismo olvidado necesario reestructurar de manera consciente e integrador. Enfatizar en la tendencia de un escenario donde quepamos todos los que así deseamos participar en la inclusión. Lo que nos identificaría entonces: la solidaridad. Para ello es necesario replantear los alcances y proyecciones de la educación que refleje el pensamiento socializador de saberes y que, además, incluya y redunde en la tolerancia.

A partir de algunas ideas acerca de la *educación ambiental*, hemos tomado en consideración tres ideas al respecto; las mismas nos pueden orientar para analizar y replantear ¿qué educación o

qué formación debemos compartir con los jóvenes del presente? Sobre esa manera o formas de construir y comprender las realidades será la concepción de otra forma de hacer ciencia, investigación y el replanteamiento de una epistemología que incluya los saberes fuera de la nomenclatura del funcionalismo dictaminadora en un marco restringido y abierta a la especulación del conocimiento; en este sentido planteamos tres elementos sustanciales para el debate:

a. Comenzando para nuestra investigación con Arturo González, propone que, “las tendencias ecologistas plantean el proceso educativo como una ampliación del Currículum, de tal manera que abarque los procesos ecosistémicos. La perspectiva tecnológica se preocupa por la capacitación en las habilidades técnicas que puedan corregir los impactos sobre el medio. La economía neoclásica ve la educación ambiental como una incorporación en el currículum, de las externalidades, a fin de que los efectos sobre el ambiente se manifiesten en el estudio del mercado. La visión del ambientalismo político insiste, por su parte, en la necesidad de hacer una transformación profunda de los métodos científicos y educativos para la construcción de una sociedad alternativa. La crítica a la educación tradicional, por su parte, es tanto más profunda cuanto se conciba la dimensión ambiental de una manera más totalizante”⁸. Lo que se puede hacer con el ambiente, a partir de la explotación de los recursos naturales y humanos, es transformar desde las raíces mismas del actual modelo capitalista de producción. De lo anterior, entonces proponer otra alternativa incluyente; contra el mercado especulativo y sobre las necesidades de

las grandes mayorías. Construir para transformar; educar y reforzar en las mentes que lo existente es de todos y para todos. No es la privatización por sí mismo lo que habrá de resolver los problemas generados por la exclusión; por el contrario, serán las sociedades en todo el mundo las que pondrán el **hasta aquí** y ningún excluido más ni depredación de recursos provocado por el modelo devastador.

b. En este análisis, es interesante tomar en cuenta también la educación tradicional. Por supuesto, “*transmite un aprendizaje al niño, en donde no se le da espacio de análisis ni reflexión, a no tener incidencia a nuevos conocimientos que le ayuden a tener una mejor visualización de la realidad, toma en consideración los niveles reproductivos del conocimiento, limitando de esta manera el pensamiento reflexivo, crítico y analítico de los estudiantes, los conocimientos del niño son aprendidos y enseñados sin innovaciones o estrategias las cuales, no hay aprendizaje significativo, no hay aprendizaje por experiencia en el cual todo aprendizaje en el niño, son transmitidos, y su aprendizaje es mecanizado y memorizado, sin hacer en él ningún cambio ni transformarlo en un ser crítico, analítico ni reflexivo, para la vida y la sociedad que le rodea. Aquí es donde el autoritarismo, la educación tradicional enseñaba religión y mantenía las tradiciones del pueblo, las influencias griegas se transmitieron por medio de escritos*”⁹. Buscamos un aprendizaje construido de manera social comprometido y se dirija hacia una verdadera propuesta surgida a partir de la demanda consciente de la sociedad. No lo que el mercado impone por su hegemonía en la formación educativa. Esto pasaría por las diferentes

8 Puede remitirse a: Educación Ambiental. Álvaro González (2003). “La crítica ambiental a la educación”. En: http://www.cladead.com/cursos/MEDAM/MEDAM-000003/critica_ambiental.htm

9 Remítase a *Educación*. (2010, abril 26). Buenas-Tareas.com. Retrieved from <http://www.buenastareas.com/ensayos/Educacion/256248.html>



instancias formadoras de las escuelas. En consecuencia, será el pensamiento y las escuelas en la hegemonía de la ideología dominante conduciría sólo hacia una educación mediocre, apática, apolítica y escéptica.

- c. Supusimos que es imprescindible el planteamiento, aún está vigente en el ámbito de la **enseñanza aprendizaje**. Para ello retomamos de la propuesta de Joaquín Esteva Peralta y Javier Reyes Ruiz, *“Enseñanza y aprendizaje constituyen un binomio de la relación que se da entre el diseño de las condiciones para el aprendizaje y los cambios que se operan cuando se produce éste”* (Esteva y Reyes, 2003, 217). En tanto deseamos desdoblar la otra formación con un pensamiento crítico y revolucionario: deconstruir-construyendo-en la transición de saberes. Un proceso que demanda nuevas formas de comprender y de aquilatar conceptos, categorías y variables objetivas, es decir, emanados de las necesidades sociales. No obstante, sobre esa tendencia, no se podría plantear una enseñanza sobre los raquíticos instrumentos metodológicos desfasados y efímeros que sólo construyen pensamientos para defender y mantener el **statu quo**; contra esa formación es la que deseamos erradicar. En tanto, partir de la metodología dialéctica: proceso de abstracción-concreción-abstracción y reflexión. Consideramos que podría aproximarnos hacia la esencia de los hechos que están en entre dicho hoy día. En este marco se presentan tres elementos que pueden servir para no caer en el simplismo de lo ambiental o ecológico que se difumina en la defensa de especies en extinción: a) si bien son interesantes la defensa especies en extinción (flora y fauna), pero, sería más interesante ir más allá de la particularidad en la que se retoman para la defensa de lo evidente; por el contrario platearíamos

la defensa de toda la naturaleza en su conjunto; b) transformar el actual modelo de producción, por otra forma de producir, consumir y distribuir en la circulación de consenso: lo que serían alternativas de formaciones críticas y; c) contra las reformas de “cambiar”¹⁰ o reformar, pero, sin transformar; esto es volver a los pasos del mismo –punto de partida sin procesos alternos- con las herramientas y metodologías de explotación de recursos para el enriquecimiento de unos pocos. Intentamos resumir la idea en el gráfico 1, se plantean los esquemas de pensamiento. Claro, esto va más allá de lo meramente llamado educación ambiental. Lo que intentamos exponer que, la realidad convertida en un hecho dominado por la hegemonía de la industrialización depredadora; domina todo para ser aplicado y desarrollado con la imposición se reproduce y abastece para la reproducción el capital. Por tanto, la educación está dominada por los esquemas del pensamiento parcializado y segregado frente una realidad convertida en ideas e *imágenes* (Portero, 2009, 67) para ser reproducidas sin alteraciones ni transformaciones.

Los pasos para un pensamiento ambiental solidario, incluyente y tolerante están en manos de quienes producen conocimientos para el cambio radical; es decir, lo que penetra hasta la

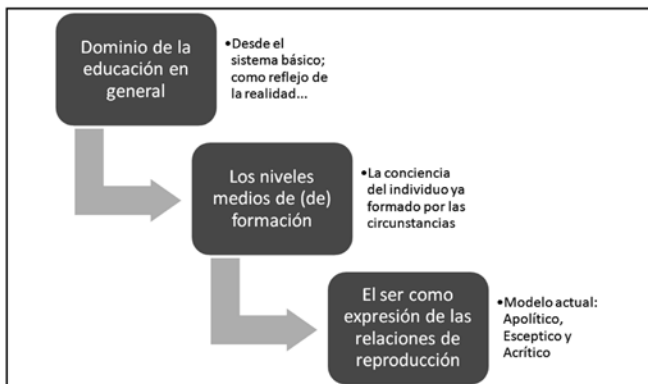
10 Al referirnos al “cambio” o a las “reformas”, lo que en el fondo lo plantean otros investigadores o autoridades, incluso, personajes que dan sustento o justificación a estos términos, por el contrario, nosotros estamos en contra de estas formas de plantear meramente los problemas; de ahí que esos cambios, no modifican en nada lo sustancial; y sólo se deja todo en el mismo lugar o sobre el escenario. No obstante, para la propuesta nuestra es la de transformar desde sus raíces los fenómenos en cuestión. Por tanto, estamos en contra de lo fenomenológico; pugnamos por la verdadera esencia de lo existente para comprender y transformar.

esencia misma de las contradicciones. Son estas las formas de pensar, de actuar y de compartir los saberes para no parcializar ni comercializar con la educación ni la cultura, porque de la educación, la ciencia, la cultura y la socialización están las respuestas. Empero, también, en la clase trabajadora, la que siente y sufre de la importación de herramientas elaboradas en otro contexto diferente al que nos conducen a trabajar y a producir y/o reproducir lo que no comprendemos ni consumimos para incrementar nuestros saberes de la realidad y además su comprensión concreta en su totalidad.

Para ello, retomando de Karel Kosik en sus planteamientos propone que, *“el hombre no puede conocer el contexto de la realidad de otro modo que separando y aislando los hechos del contexto, y haciéndolos relativamente independientes. Aquí está el fundamento de todo conocimiento: la escisión del todo conocimiento es siempre una oscilación dialéctica (decimos dialéctica porque existe también una oscilación metafísica, que parte de ambos polos considerados como magnitudes constantes, y registra sus relaciones exteriores y reflexivas), oscilación entre los hechos y el contexto (totalidad); ahora bien, el centro mediador activo de esa oscilación es el método de investigación.”* (Kosik, s/f)¹¹. En este sentido, consideramos la interrelación de los múltiples procesos se localizan en un marco de su totalidad. Nada permanece fuera de su contexto ni aislado, por el contrario todas las acciones, del pensamiento y de saberes que constituyen nuevos conocimientos, más

tarde hechas realidad, están vinculadas a otros procesos de forma concatenadas históricamente.

Gráfico 1. Esquemas del pensamiento en la hegemonía



Fuente: propuesta nuestra RJCA y HAC

Como referencia de la idea expuesta, consideramos indispensable una educación basada en el reconocimiento, en la tolerancia, en la solidaridad y en la inclusión. Aceptando a la diversidad en la complejidad de las ideas y del pensamiento. En cuanto a libertad de pensar y de actuar sin perjuicios a terceros, se socialice entre todos lo producido socialmente. Asimismo, plantear que no debe prevalecer una idea sobre otra a reserva de consensuar y transformar sin credos ni exclusión. En tanto, la educación o formación en el humanismo consciente y solidario, entre otras formas éticas y de valores sociales que dignifique al ser humano. Entonces, podríamos encontrar otras formas de crear y/o construir saberes para la preservación; no sólo de las especies, sino a partir de un todo que preserve y trascienda en la integridad física, moral, intelectual y cultural de cada individuo como de las sociedades a que pertenece. Transformar al hombre del pasado con sus reminiscencias caducas y desfasadas por el del ciudadano integro, solidario y tolerante de las demandas actuales: hombre nuevo de ideas y de un humanismo cargado de

11 Cita tomada del Karel Kosik: *“Dialéctica de lo concreto”*. En página web: <http://primariasregionsur.wikispaces.com/file/view/Dial%C3%A9ctica+de+lo+concreto.pdf>



solidaridad. Construir en el presente para compartir en el futuro. Claro está, con base en el consenso y en la colectividad socializando lo construido, esa es la apuesta por el futuro inmediato.

¿Por qué un pensamiento crítico en el marco del funcionalismo?

En estos momentos son necesarios otros replanteamientos; así como de algunas ideas que broten a partir de las contradicciones materiales existentes. Por ejemplo, de la *formación*¹² que se reproduce en las instituciones educativas. Hoy, se reprime de manera distinta a los pensadores y libertadores con elementos disuasorios o definitivamente con métodos

directos que compran conciencia y subsumen al individuo en la vileza. Por tanto, el rescate de las ideas o del pensamiento liberador, es fundamental en estos tiempos de olvido, de negación de procesos, de reduccionismos de conocimientos sin transformación. Para ello, es la praxis y la dialéctica entre teoría y práctica revolucionaria (por esta concepción de teoría-práctica en la dinámica de los hechos aplicar las ideas en la concreción abstraídos del mundo –de lo concreto- integral en todas sus expresiones materiales) la que debe prevalecer por encima de quienes desean la sumisión, el escepticismo y la apatía. En esos terrenos de la epistemología y la construcción de saberes que transformen está el debate abierto para la construcción de saberes y por la reproducción de conocimientos que socialicen y transformen radicalmente lo existente. Es un proceso constante de cambio, o para decirlo como lo plantea Delors (1994) en “...*perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él*”. Por supuesto, en todos los conocimientos, incluso, las nuevas generaciones están ávidas de aprender lo que no es tan evidente; pese a que son pocos los interesados en sumergirse en los laberintos de la investigación y abstraer de la realidad lo aparente y profundizar en las esencias de los hechos.

Esa es la razón de incluir en el debate un pensamiento crítico e integrador. Desde el pensamiento de Marx, creemos vigente aún un pasaje importante en estos tiempos:

“¡Guerra a los estados de cosas alemanes! Es cierto que se hallan por debajo del nivel de la historia, por debajo de toda crítica, pero siguen siendo, a pesar de ello, objeto de crítica, como el criminal, que no por hallarse por debajo del nivel de la humanidad, deja de ser objeto del verdugo. En lucha contra ellos, la crítica no es una pasión de la cabeza sino la cabeza de la pasión. No es el bisturí anatómico, sino un arma. Su objeto es el enemigo, al que no trata

12 Al referirnos sobre la “formación” o la educación, incluso, en el área de la “asimilación” de conocimientos, de saberes, de ideas y la inserción “pasiva” del proceso de abstracción de la realidad, cuando menos se presentan tres elementos a considerar en este contexto: a) existe una apreciación oculta que delinea todo aprendizaje en los terrenos de la educación básica, no para el cambio, sí para enajenar al individuo; b) la educación formadora a partir de una realidad condensada por los esquemas del pensamiento fragmentado, segregado y de percepciones pragmáticas, no constituyen formas de concretizar ni de analizar esencias, sino de observar pasivamente las apariencias en un mundo complejo y; c) de convertir la educación o la construcción de nuevos conocimientos para la transformación de la realidad, el nuevo hombre, sería trasladado hacia una cosmovisión distinta. En tanto, convertido en un ser libre, de pensamiento abierto, liberador, concientizado; además, solidario, incluyente y propositivo, tendríamos una sociedad distinta e integradora. No sólo como pensamiento uniformizado o de dependiendo de los dictados de pensadores enclaustrados o enajenados; por el contrario, la nueva forma de construir los pensamientos y los saberes integradores, partirían de las necesidades sociales y no de las particularidades de una clase o de un sector que especula con la educación o con la difusión de las ideas o de la cultura. Contra la especulación, entonces, debemos ir en contra. El pensamiento sabio, concreto, preciso, diverso en sus ideas, construye sobre la base de dignificar al hombre como sujeto activo de su historia y de su pensamiento transformador.

de refutar, sino de destruir. El espíritu de aquellos estados de cosas se halla ya refutado. De por sí, esos estados de cosas no son dignos de ser recordados, sino tan despreciables como las existencias proscritas. La crítica de por sí no necesita llegar a esclarecer ante sí misma este objeto, pues ya ha terminado con él. Esa crítica no se comporta como un fin en sí, sino simplemente como un medio. Su sentimiento esencial es el de la indignación, su tarea esencial la denuncia”¹³.

Sobre esta idea, entonces, se confirma otra que permite comprender las tendencias del presente que, otros personeros de la burguesía, aplican para no transformar lo existe. Retomamos de nueva cuenta a Marx para recordarnos que es la historia la que debe ser el hilo conductor de la transformación y no olvidarla para repetir sus procesos. Para ello plantea lo siguiente, en Marx: *“La misión de la historia consiste, pues, una vez que ha desaparecido el más allá de la verdad, en averiguar la verdad del más acá. Y, en primer término, la misión de la filosofía, que se halla al servicio de la historia, consiste, una vez que se ha desenmascarado la forma de Santidad de la autoenajenación humana, en desenmascarar la autoenajenación en sus formas no santas”¹⁴.*

Los desatinos de la globalización depredadora...

Es necesario en este espacio redefinir lo que para nosotros consideramos presenta la idea o noción de globalización. Más que la suma de partes o de flujos de personas y de una “sociedad de la información”, va más allá de lo evidente. Así se plantea entonces, para destacar la in-

tención de sus características, podríamos llamar como el síndrome del imperialismo que corroe, destruye nacionalidades; al tiempo, concentra y centraliza el capital. Es también el dominio de una ideología que se considera el amo y señor de todos los pueblos existente en el planeta. Subsumiendo que, las razones de existencia de otras sociedades no serán posibles porque la hegemonía de un solo dueño es lo que habrá de imponerse por encima de quienes desean otra alternativa u otro mundo es posible.

De esta manera, pensar en la globalización como la salida a las crisis nacionales, es nada menos que una verdad a medias. Solamente las crisis económicas, salvadas con las políticas de los Estados Nación en favor del capital, representa la salida, empero, del capitalista. Más no para la clase obrera o de la sociedad en general. Aquí entonces se presentan las diferencias.

Dese el punto de vista James Petras y John Sexe-Fernández, en lugar del término de globalización, acuñan la del imperialismo. “El imperialismo pone énfasis en la dominación y explotación de los Estados imperiales, las corporaciones multinacionales, y los bancos sobre los Estados menos desarrollados y las clases trabajadoras”. Pero, al mismo tiempo, considera que, el imperialismo impone las corporaciones multinacionales, los bancos y los Estados imperiales como la fuerza motriz de los flujos internacionales de capital, mercancías y tecnologías (CMT)... también como esquemas de la integración regional (Petras, 38, 2001, 38). Por tanto, es el imperialismo como un proceso de transición que se expande por todo el globo e impone las políticas económicas, su ideología de dominio y hegemonía militar. Es la interrelación impuesta desde los centros de cada imperio económico, político, ideológico, cultural y con un lenguaje en tanto, hegemonía del control de las expresiones enclaustrando códigos y estructuras mentales para la preservación de un solo señor, el capital.

13 Cita tomada de Marx, Carlos: *“Crítica a la filosofía del derecho de Hegel”*. En: <http://archivo.juventudes.org/karl-marx/cr%C3%ADtica-la-filosof%C3%AD-del-derecho-de-hegel>

14 *Ibidem*.



En esta perspectiva de contradicciones, retomamos de Lucie Sauvé un planteamiento necesario para ejemplificar lo que estamos proponiendo: “la educación, tanto como la cultura, la política, la economía o cualquier otro sector de la actividad humana, se encuentra igualmente afectada por la globalización, que se manifiesta allí también con una doble tensión. Por una parte, existe el acceso a una galaxia de informaciones, a un universo de conocimientos, por medio del vertiginoso espacio comunicacional que puede ser aprovechado para el aprendizaje”¹⁵. Esta es parte de lo que estamos intentado persuadir y que la “globalización” no sólo es un aspecto de la expresión civilizatoria de interrelaciones; sino un *desarrollo desigual y combinado*¹⁶ de actividades productivas en desventajas: donde unos países ceden soberanía, fuerza de trabajo y recursos baratos; en tanto, otros países centrales o hegemónicos, se apropian salvajemente de los recursos naturales y humanos de forma expoliadoras.

15 Cita tomada de Lucie Sauvé: “la educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos”. En: <http://www.rieoei.org/rie41a03.pdf>

16 Es importante definir este proceso que analizado en su momento por León Trotsky, retomamos para precisar nuestras investigaciones de contexto. Decimos, es parte de una investigación que puede ser aplicada en estos campos del desarrollo de la sociedad; pero, en contextos diferentes. Solamente hacemos uso de este proceso para precisar que en nuestro país, el desarrollo de las sociedades en las diferentes regiones, persisten las desigualdades. Claro, en función al desarrollo y la desestructuración de las estructuras socioeconómicas y productivas, tanto del campo como en las ciudades (por ejemplo en las ciudades pre e industriales). Para ello, retomando del planteamiento de George Novack, lo expone de esta manera que el desarrollo desigual y combinado: en “los diversos elementos de la existencia social han aparecido en tiempos diferentes, evolucionado en proporciones enormemente distintas y desarrollado en grados diferentes bajo distintas condiciones”. Para ahondar al respecto véase en: http://www.nodo50.org/ciencia_popular/articulos/Novack.htm

En este ejercicio de la historia, también es válido tomar en consideración desde un planteamiento hecho por Paul Ricoeur, es decir, “*mientras que en los intercambios ordinarios el testimonio y su recepción son globalmente contemporáneos, en historia, el testimonio se inscribe en la relación entre el pasado y el presente, en el movimiento en la mutua comprensión*” (Ricoeur, 221, 2010). Sobre esta idea, encontramos dos elementos que son necesarios agregar: a) mantener como testimonio, hoy es importante, resaltar y recordar la historia, en su conjunto, a partir de qué ha sido con los desarrollos de la humanidad; no como hechos históricos registrados en la memoria, sino como herencia de procesos que identifican a la historia de la humanidad para no caer en errores coyunturales y; b) mantener una relación dialéctica entre el pasado y el presente, nos conduce a tener vigente la historia cada vez reciente, sin olvidar el pasado que puede ser como parte de los hechos convertidos en la vida en “positivo” o en “negativo”, pero, sin claudicar en la memoria del presente y sin depredar a la naturaleza.

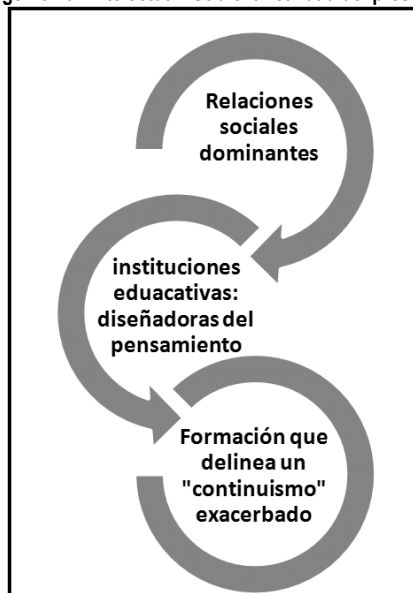
En una imagen de lo que puede ser la interrelación: sociedad-naturaleza, bajo el carácter de formación en cuanto a la educación, también rescatamos parte de la interrelación metabólica, por ejemplo, del planteamiento de Unamuno, “*una enfermedad es, en cierto aspecto, una disociación orgánica; es un órgano o un elemento cualquiera del cuerpo vivo que se rebela, rompe la sinergia vital y conspira a un fin distinto del que conspiran los demás elementos con él coordinados*” (Unamuno, 1982, 292). Lo que nos quiere decir, quizá, es lo que existe entre la enfermedad biológica del hombre respecto a la naturaleza. Si se actúa contra la naturaleza en general, existe una reacción de ella sobre quienes la depredan. Por tanto, los cambios o las modificaciones en los ciclos vitales de la naturaleza; es decir, se rompe con el equilibrio: cambio climático, calentamiento global, proceso de desertificación, agotamiento del

agua potable, contaminación en mares, ríos, bosques y grandes ciudades; etc. Estos entre otros hechos están siendo evidenciados por la acción negativa del desarrollo basado en la sobreexplotación de los recursos naturales y humanos. Es aquí donde el papel imprescindible de la educación o de un *pensamiento ambiental* que esté acorde con las nuevas realidades y necesidades sociales por encima de la apropiación privada o la privatización de espacios geográficos naturales o “artificiales” construidas debajo del aniquilamiento de lo existente; privatizando los espacios públicos o áreas de uso común por el de la hegemonía de la concentración y centralización del capital.

Ahora surge la pregunta importante, ¿de qué forma podríamos comprender la educación, la formación de saberes y el *pensamiento ambiental* para reconstruir y rehabilitar nuevos discursos que respondan, ahora sí, a las necesidades de las grandes mayorías empobrecidas? ¿Qué papel histórico presentan los intelectuales para la conformación de un discurso basado en el diálogo entre iguales o diferentes como de los “otros” que están fuera y segregados de los conocimientos para la transformación? En este sentido, James Petras nos aproxima a comprender ese papel del intelectual un tanto quizá desde la perspectiva gramsciana, “*los intelectuales ex-radicales contribuyen a fortalecer el poder de los especuladores y los neoliberales con sus ataques desbordados contra el «estatismo»... en nombre de una quimérica sociedad civil*”¹⁷. En este sentido, si los que debían de crear conciencia, formaciones críticas y construir nuevos conocimientos para la transformación, identificando de hecho un perfil de pensamiento, no sólo, de lo ambiental, sino de la sociedad que desprenda otra alternativa para su creación, están a la orden del capital; ¿qué habremos de soñar como utopías?

Para ello entonces, es replantear entre las utopías otros rigores de su esencia como pasos a seguir y alcanzar sin doblegarse ante los vientos nefastos del neoliberalismo. En este sentido, retomando a Fernando Aisa que, “la utopía, en la medida en que está perdiendo su carácter “religioso”, debe “laicizarse”, porque si el intelectual ya no es dueño de la certidumbre de que su misión es “cambiar el mundo”, según el principio de Feuerbach, no puede dejar por ello de “interpretarlo” y criticarlo” (Aisa, 75, 1999). De la utopía entrelazada con el pensamiento liberador y la formación en la solidaridad; quizá estemos en la antesala de la educación o en la construcción de los saberes para la transformación real del entorno. Hoy la realidad, maniatada por las fuerzas conservadoras y privatizantes ejerciendo presiones neoliberales que, con los criterios de la globalización imperialista, destruyen las esperanzas de otra sociedad es posible. En el gráfico N° 2, se plantea un proceso que denota un proceso de hegemonía “intelectual” sobre la realidad del presente.

Gráfico N° 2.
Hegemonía “intelectual” sobre la realidad del presente.



Fuente: RJCA y HAC

17 Puede ahondar al respecto en Petras James: “Los intelectuales en retirada”, en página web: http://nuso.org/upload/articulos/1877_1.pdf



Sobre el “esquema” propuesto a reserva de simplificar la realidad, consideramos oportuno plantear tres escenarios de la reproducción del conocimiento que expresa una sociedad hegemonizada por el mercado especulativo de las cosas como fin último de esta fase de la reproducción del capital:

Primero, la educación actual está relacionada con la vigencia del capitalismo dominante que cosifica al ser humano; desde luego, a la sociedad como parte de la reproducción del capital. En este contexto, coincidiendo con el planteamiento de István Mészáros, de que, *“el papel de la educación es soberano, tanto para la elaboración de estrategias apropiadas y adecuadas para cambiar las condiciones objetivas de reproducción, como para la **autotransformación consciente** de los individuos llamados a concretar la creación de un orden social metabólico radicalmente diferente”* (Mészáros, 60, 2008).

Segundo, las instituciones educativas, son las diseminadoras de saberes y conocimientos que se destinan a la reproducción no sólo de la producción de mercancías¹⁸; sino, de las mentes que habrán de reproducirse en función a la demanda y a las necesidades de la hegemonía del capitalismo. Es decir, de las relaciones socioeconómicas vigentes que destruyen las posibilidades de transformación tanto de las mentes como de los saberes del pensamiento conservador por otras alternativas que dignifiquen al individuo, así como de toda la sociedad en su conjunto.

Tercero, la educación que conduce hacia un continuismo, hoy, exacerbado por las fuerzas que delinean la formación para mantener el *statu quo*, es el regreso del “conocimiento” que acepta de manera

escéptica y acrítica realidades sin transformación ni posible de modificar. Para ello, es necesario replantear en los planes y programas mayor credibilidad de quienes deben transmitir o construir conocimientos que emergen de experiencias concretas y no de metodologías basadas en el positivismo decimonónico. La realidad es tan necia que los esquemas del pensamiento enclaustradores, no son los posibles métodos para reconstruir los saberes exigidos y demandados por la sociedad del presente.

A manera de conclusión

Entre la idea central que podríamos aproximarnos, se dirige la marcha de la conquista de otra realidad que permita la reconstrucción en sustitución de lo establecido al tiempo pugnar por la deconstrucción de lo establecido. Para ello, el pensamiento de lo ambiental, cargado hacia la defensa per se de los recursos, sin transformar el actual modelo de desarrollo y sus estructuras productivas que consumen cantidades ingentes de materia, energía e información, no sólo se moverían piezas en el mismo escenario, sino que se acabarían con los propios recursos destinados a la reproducción de la sociedad en concomitante a la combinación en la desigualdad. Esto colocaría a la sociedad o parte de ella de manera diferenciada y con la polarización de las clases sociales.

Cabe mencionar que, de defender los recursos naturales y humanos como un derecho internacional o mundial, es posible que al tiempo que se intenta por expropiar o sobreexplotar, las respuestas internacionales saltaran por la defensa de lo que pertenecen a todos y no sólo a los países o comunidades que “controlan” o administran su preservación. Las experiencias nos indican que, las sociedades que mantienen en su poder recursos en extinción o productos no renovables, son fáciles de intercambiar o ceder ante las presiones de las corporaciones interna-

18 Para ahondar al respecto, es necesario remitirse a: “Elementos para una crítica marxista de la educación”. En: <http://revolucionproletaria-rp.blogspot.mx/2010/06/elementos-para-una-critica-marxista-de.html>

cionales. Por tanto, retomando de Kwame Anthony, *“la propiedad de una institución, creada en general por leyes cuyo mejor diseño se logra pensando cómo puede servir a los intereses humanos de aquellos cuya conducta gobiernan. Si se trata de leyes internacionales, entonces esas leyes gobiernan a todos. Y los intereses humanos entonces en cuestión son los intereses de toda la humanidad”* (Anthony, 176, 2007).

Por último en un intento por expresar la crisis educativa y los conocimientos que intentan apuntalar los esquemas pragmáticos de los planes y programas deseados (en escuelas públicas y privadas, claro en algunas), se presentan otras salidas a la conciencia de las clases sociales con la creación de escuelas o centros educativos privados. Son instituciones donde la enseñanza tiene un costo: valor de uso y de cambio, cual vil mercancías que se vende y compra al certificarse por instituciones públicas que ofrecen el derecho a la educación fuera de las normas establecidas de lo público para crea un ente privado que juzgará a los saberes que transforman desacreditando la no posibilidad de sus instrumentación.

En este sentido, retomando de unas ideas de Antonio Gramsci para ayudarnos a comprender el problema de la formación de los pensamientos en la educación del presente, tenemos este esbozo: *“...puede decirse que la crisis escolar que hoy se desencadena está precisamente ligada al hecho de que este proceso de diferenciación y de particularización se produce de modo caótico, sin principios claros y precisos; sin un plan bien estudiados y fijado a conciencia: la crisis del programa y de la organización escolar, es decir, de la orientación general de una política de formación de los modernos cuadros intelectuales, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más comprensiva y más general”* (Gramsci, 120, 2001). De ahí la crisis educativa y de la continuación de conocimientos desfasados por el tiempo, en cuya tendencia es

hacia el enclaustramiento de las libertades y/o del propio pensamiento crítico, hoy cooptado por conveniencia, más no por convicción. Esta es una realidad del presente. Ahora en un espacio dominado por las políticas neoliberales y del mercado especulativo del conocimiento los saberes y quienes defienden el estado cosas aplauden y defienden la educación y la formación para el cúmulo de información mediocres.

Sin embargo, es imprescindible que la participación social, sea decir, toda la sociedad, o en su caso de quienes están produciendo la riqueza de nuestros países; de esta manera, sean los directamente “diseñadores” de las formas de educar, transmitir y/o construir conocimientos para la transformación real de la sociedad. Para ello, hemos retomado de una idea que se plantea de parte de un académicos: *“Puede parecer utópico pedir que el trabajador directo controle, dirija y oriente el proceso productivo, exigir que los trabajadores y no el capital quienes decidan lo que se va a hacer”*¹⁹.

En tanto, nuestra propuesta es la de replantear por medio de una “visión” integral e interdisciplinaria los fenómenos que más inciden en la realidad nuestra. No son las apariencias las que dictarán las pautas que lleven hacia una verdadera transformación social; sino, los hechos materiales que están en descomposición, son los que urgen innovar por otra sociedad. Esa la que añoramos, misma que erradique las contradicciones socioeconómicas. Además no se permitirá que exista una lucha de clases determinada por las relaciones sociales de producción dominantes. Lo que deseamos es erradicar por completo las desigualdades sociales porque son éstas, las que no permiten una verdadera educación para desterrar por completo la enajenación y los rezagos en la ciencia, la educación y en la cultura.

19 Cita tomada de: *“El marxismo, la educación y la universidad”*. En página web: <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/Marxismo.pdf>



Bibliografía

- "*La pedagogía crítica*" (29/V72012). En: <http://pedagogiacritica.com/>. (Recuperado el 12 de octubre de 2012).
- Aisa, Fernando (1999). *La reconstrucción de la utopía*. México, D.F: Ediciones Unesco.
- Anchén, Dalma; Garat, María José y López, Julio. (2007). *Los códigos sociolingüísticos de Bernstein*. En página web: <http://www.reeducativa.com/verarticulo.php?id=37>. Recuperado el 20 de julio de 2012.
- Cerezo, Contreras Héctor. (2003). "*Praxis y enajenación*". En página web: <http://www.nodo50.org/comitecerezo/escritos/her17jun03.htm>. Recuperado 8 de octubre del 2012.
- Delors, Jaques (1994): *Los cuatro pilares de la educación*. En: *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. En: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2011/06/11/libro-ensenar-en-la-sociedad-del-conocimiento-reflexiones-desde-el-pupitre/> (Recuperado el 17 de octubre del 2012).
- Educación. (2010, abril 26). BuenasTareas.com. Retrieved from <http://www.buenastareas.com/ensayos/Educacion/256248.html> (Recuperado el 31 de julio del 2012).
- Esteva Peralta, Joaquín y Reyes Ruiz, Javier (2003): *Educación popular ambiental. Hacia una pedagogía de la apropiación del ambiente*. En: *La complejidad ambiental*. Compilador Enrique Leff. México, D.F: Editorial S XXI.
- González Álvaro. (2003). La crítica ambiental a la educación. En página web: http://www.cladead.com/cursos/MEDAM/MEDAM-000003/critica_ambiental.htm. Revisado el 1º de agosto del 2012.
- Gramsci, Antonio. (2007): *La alternativa pedagógica*. México, D.F: Editorial Fontamara.
- Kosik, Karel. (s/f). *Dialéctica de lo concreto*. En: <http://primariasregionsur.wikispaces.com/file/view/Dial%C3%A9ctica+de+lo+concreto.pdf> (Recuperado el 8 de octubre de 2012).
- Kwame Appiah, Anthony. (2007). *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Discusiones.
- Marx, Carlos. (s/f). *Crítica a la filosofía del derecho de Hegel*. En: <http://archivo.juventudes.org/karl-marx/cr%C3%ADtica-la-filosof%C3%AD-del-derecho-de-hegel> (Recuperado el 30 de agosto de 2012).
- Marx, Carlos. (s/f). *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844*. En página web: <http://www.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/44mp/> (Recuperado 8 de octubre del 2012).
- Mészáros, István (2008): "*La educación más allá del capital*". Argentina. Es. S. XXI y Clasco coediciones.
- Novack, George (s/f). *La ley del desarrollo desigual y combinado de la sociedad*. En: http://www.nodo50.org/ciencia_popular/articulos/Novack.htm. (Recuperado el 2 de agosto del 2012).
- Petras, James. (1990). *Los intelectuales en retirada*. Nueva Sociedad. Nro. 107 mayo-junio Pp. 92-120 En: http://nuso.org/upload/articulos/1877_1.pdf (Recuperado 27 de julio de 2012).
- Petras, James. (2001). "*La globalización: un análisis crítico*". En "Globalización, imperialismo y clase social". Argentina. Editorial Limen. Humanista.
- Portero, Ricol Ada Esther. (2009). *Sugerencias para una esquina de tejas*. Sao Paulo, Brasil. Ed. UNESCO-Programa MOST. Red Profesional de la Ciudad.
- Revista Revolución Proletaria (2010). *Elementos para una crítica marxista de la educación*. En: <http://revolucionproletaria-rp.blogspot.mx/2010/06/elementos-para-una-critica-marxista-de.html>. (Recuperado el 8 de octubre de 2012).
- Ricoeur, Paul. (2010): "*La memoria, la historia, el olvido*". Buenos Aires, Argentina. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- s/d ni f. *El marxismo, la educación y la universidad*. En: <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/Marxismo.pdf> (Recuperado 8 de octubre del 2012).
- Sadovnik, Alan. (2001). *Notas sobre Bernstein*. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf (Recuperado el 14 de agosto de 2012).
- Sauvé, Lucie. (2012). *La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos*. En página web: <http://www.rieoei.org/rie41a03.pdf>. (Recuperado el 2 de agosto del 2012).
- Unamuno, Miguel (1982): *Antología*. México, D.F: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Maestro e intelectual: lector actual de realidad y visionario de mundos¹

BETTY ESNEYD HERRERA MÉNDEZ²
CONSIDERACIÓN³

Resumen

El maestro e intelectual ha sido reconocido como “pensador de época” por ser quien conoce, se dedica al estudio y a la reflexión crítica, por ser un personaje dotado de características especiales y sobre todo por el poder que ha venido ejerciendo en la sociedad; además, por el compromiso vital con la realidad histórica en que ha vivido, por los trabajos desempeñados y por la responsabilidad que tiene con la educación en la construcción de proyectos de vida fundamentales para los jóvenes.

El maestro e intelectual es quien debe retomar el liderazgo, reconociéndose como sujeto con una responsabilidad social, histórica, política y pública que le permite valorar su territorio, el medio ambiente y tener arraigo por su región. El maestro e intelectual está llamado a desarrollar autonomía y pensamiento crítico desde el aula, a ser un referente transformador de realidad, constructor crítico de imaginarios y nuevas verdades que respondan a la lógica de la vida en humanidad para las futuras generaciones.

El carácter de maestro e intelectual exige hoy hacer uso de la autonomía educativa a partir de la resignificación del saber pedagógico y la construcción colectiva de un currículo que responda a las necesidades del contexto. Pues la intelectualidad permite constituirse en sujetos visionarios que amplían las miradas hacia nuevos horizontes y posibilitan otras lecturas de mundo. Corresponde al maestro e intelectual construir comunidad de hablantes partiendo de la cohesión social, desde donde recupere la memoria histórica y se constituya en fuerza movilizadora de pensamiento que fortalezca la labor educativa en función de proyectos de vida esperanzadores.

El maestro e intelectual restituye su valor en la medida que forma para la vida, que no enseña contenidos, sino que forma en las posibilidades del sujeto, fortalece las potencialidades y desarrolla pensamiento crítico, lo cual le exige actuar como sujeto crítico, que toma posturas y adquiere compromiso con los otros desde donde asume una función pública y trabaja para transformar, al mismo tiempo que contribuye con propuestas que ayuden a fortalecer el proyecto histórico de la realidad actual.

El maestro y el intelectual está llamado a leerse en diferentes roles, analizarse en diferentes disciplinas y más allá de su profesión, desafiar y compensar saberes ocultos, permitiendo así un mundo de posibilidades para

1 Recibido: 03 de julio de 2012. Aceptado: 09 de agosto de 2012.

2 Betty Esnedý Herrera Méndez. Docente e investigadora de la institución educativa de Villavieja Huila. Bachiller Pedagógico y Administradora Educativa. Maestra de aula de Básica Primaria. Magister en Educación Docencia. Correo Electrónico: betica_04@hotmail.com

3 Ana Gloria Ríos y Germán Guarín. Docentes e investigadores. Directores generales de la investigación “Maestros e intelectuales en América Latina”.



la realización personal. El maestro e intelectual restituye el lugar político y gnoseológico en la sociedad a partir de las nuevas relaciones humanas que construya en colectivo y buscando nuevos significados y referentes de realidad que posibiliten sentido en los proyectos de vida de los jóvenes.

Palabras claves: maestro, intelectual, pensador de época, humanización, realidad socio-histórica, visionario, poder, transformador, constructor, mundo, referente, episteme, interdisciplina, sentido, significados, posibilidades, prognosis, colectivo, postura, futuro, función política.

Master and intellectual: reader of current reality and visionary of worlds

Abstract

The teacher and intellectual has been recognized as “thinker of time” to be the one who knows, focuses on the study and critical reflection, being a character endowed with special features and above all by the power that has been exercising in society; in addition, by the vital commitment with the historical reality in which he has lived, for the work performed and the responsibility that has with education in the construction of key projects of life for young people.

The teacher and intellectual is the one who must regain leadership, recognizing himself as a subject with a social responsibility, historical, political and public that allows you to assess its territory, the environment and take root by your region. The teacher and intellectual is called upon to develop autonomy and critical thinking from the classroom, to be a referent transformer of reality, constructor of imaginary critical and new truths which correspond to the logic of life in humanity for future generations.

The nature of a teacher and intellectual demands today making use of the educational empowerment from the resignificance of pedagogical knowledge and the collective construction of a curriculum that responds to the needs of the context. Since the intelligentsia allows him to become a visionary subject that extends the glances toward new horizons and enable other readings of the world.

Corresponds to the master the building of an intellectual community of speakers from the social cohesion, from where you retrieve the historical memory and also as a mobilizing force of thought that strengthen the educational work on a project basis of hopeful life.

The master and intellectual reinstates his value as he instructs for life, who does not teach content, but that forms in the possibilities of the subject, it strengthens the potentialities and develops critical thinking, which requires critical act as subject, that takes positions and acquires commitment to the other from where assumes a public function and works to transform, at the same time that contributes with proposals that will help to strengthen the historic project of the current reality.

The master and the intellectual is called to be read himself in different roles, be analyzed in different disciplines and beyond her profession, challenge and compensate for hidden knowledge, thus enabling a world of possibilities for personal fulfilment. The master and intellectual restores the political place

in the gnoseological society from the new human relationships that build in collective and looking for new meanings and relating to reality that will make sense in the projects of life of young people.

Key Words: master, intellectual thinker, of time, humanization, reality socio-historical, visionary, power, transformer, constructor, world, regards, episteme, interdiscipline, meaning, meanings, possibilities, prognosis, collective, posture, future political role.

A modo de introducción

Este ensayo presenta una propuesta para el maestro e intelectual como referente y constructor de realidad que da sentido a la construcción de los proyectos de vida de los adolescentes y jóvenes, en este caso para el municipio de Villavieja Huila. Es a la vez uno de los resultados de la investigación Maestros e intelectuales en la Educación Colombiana, un Macro proyecto, que invita a reflexionar y a provocar el pensar en maestros e intelectuales desde su quehacer, y hace parte de la línea de Investigación Alternativas Pedagógicas del Grupo de Pedagogía de la Universidad de Manizales, bajo la asesoría de los doctores Ana Gloria Ríos y Germán Guarín, realizado entre los años 2009-2012.

La investigación surge como respuesta a la problemática contextual del municipio de Villavieja Huila, adolescentes y jóvenes que reflejan desinterés e inestabilidad, conflictos económicos, familiares y sociales, pareciera que se aislaran del resto de la humanidad y perdieran constantemente viabilidad de horizontes limitando su proyecto de vida; por otro lado el maestro lucha en su deseo de enseñar, pero los estudiantes se resisten al cambio.

Ante la problemática existencial y laboral que se presenta, se interpreta el pensamiento de algunos maestros e intelectuales del municipio que tengan contacto directo con la población, para que a través de sus historias de vida se puedan comprender los significados que ellos pueden hacer como referentes de realidad, para que los jóvenes encuentren

el sentido en la escuela y posibilidades de proyectos de vida.

Vale la pena entonces plantearse ¿Cuál es el problema de maestros e intelectuales en la educación colombiana? Ante este interrogante surgen muchos síntomas, pero los verdaderos problemas estructurales nacen de los datos mismos, la experiencia y la objetividad respecto a la literalidad de los entrevistados.

Es así que cada uno de los entrevistados desde sus afectaciones personales, permiten concretar problemas estructurales de la investigación, el doctor Alfredo Olaya Amaya, licenciado en Biología y Química, especialista en Educación Matemática, magister en Recursos Naturales, doctor en Ingeniería Área de Recursos Hidráulicos y director general de la facultad de Ingeniería de la Universidad Surcolombiana en Neiva Huila e investigador en las líneas de: Gestión Ambiental de proyectos de Ingeniería Hidráulica, Ecología y Gestión de Ecosistemas Estratégicos, Desarrollo científico y tecnológico institucional, precisa que el maestro e intelectual se ha olvidado de reconocerse como sujeto, como poeta, artista, pintor y sólo se dedica a la profesionalización y por otro lado hay pérdida del sentido de la identidad cultural, pérdida de pertenencia por el territorio y total desarraigo. (Entrevista, 2011).⁴

El investigador Juan Carlos Garzón Rodríguez, Psicólogo, magister en desarrollo humano y educativo, asesor técnico para la elaboración de pliegos de contratación

4 Olaya, A. Alfredo, entrevista Octubre 7 de 2011. Neiva Huila, Colombia.



de un proceso de investigación sobre atención integral de la primera infancia y un proceso de formación de agentes educativos de la primera infancia del MEN (Ministerio de Educación Nacional), e investigador en temas relacionados con infancia, psicología, pedagogía, educación y escuela desde el enfoque cualitativo de la investigación de las ciencias sociales, expresa la ausencia del sentido o el sin sentido de maestros sobre la vida escolar; en la escuela prima “el academicismo”, los códigos de la ciencia y la cultura; además existe una desarticulación y descontextualización con la comunidad, es la escuela donde se habilita la “reproducción ideológica del capital cultural clasista”. (Entrevista, 2011).⁵

Por otro lado el doctor Inocencio Bahamón Calderón, ingeniero catastral y geodesia, magister en geografía, rector de la Universidad Francisco José de Caldas de Bogotá desde el año 2011, cuenta con amplia experiencia en procesos administrativos de dirección académica a nivel de educación superior con énfasis en diseño de currículo, evaluación docente, participación activa en organismos de dirección universitaria, manifiesta que la intelectualidad no permite construir sociedad, tener consensos, ni crear vínculos con la comunidad, es decir no se dan lazos de cohesión social, por tanto prima el individualismo, no se tiene memoria colectiva y así es imposible organizarse; hay además una brecha tecnológica actual que nos distancia cada vez más de los otros y se vive en el irracionalismo, donde no se sabe priorizar las posibilidades, no se sabe elegir. (Entrevista, 2012).⁶

El maestro e historiador Reynel Salas Vargas, licenciado en filosofía, magister en historia sociopolítica de América Latina, miembro de número de la Academia Huilense de Historia, ha sido secretario de

cultura del departamento del Huila, jefe de la División Técnico Pedagógica de la Secretaría de Educación del mismo departamento, profesor de algunas universidades huilenses y coordinador de diferentes proyectos como Historia general del Huila, Cátedra de la huilensidad, Construcción del conocimiento del contexto local e Historia Comprehensiva de Neiva en sus 400 años, precisa que la intelectualidad es idealista, moralista, autoritaria y sancionadora, la familia impide movilizarse, no se trascienden los límites por el miedo a las sanciones; además los maestros tienen déficit de vocación, no se pone en práctica lo que se sabe. Ante este panorama que vive la intelectualidad en Colombia vale la pena realizar acercamientos a la labor que desempeñan maestros e intelectuales desde épocas anteriores y realizar propuestas que conduzcan a restituir el valor del maestro como referente de realidad. (Entrevista, 2011).⁷

Acercamientos y descripciones

Antes de iniciar este proceso de reflexión y análisis acerca del maestro e intelectual desde distintas facetas o aspectos, es pertinente realizar un acercamiento para definir lo que aquí se entiende como maestro y como intelectual, esto debido a que en consenso estas expresiones se usan en forma muy diferente en distintas disciplinas, enfoques o estudios.

El primer concepto está relacionado con la definición del término maestro, este es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general, bien especializado en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte. Además de la transmisión de valores, técnicas y conocimientos generales o específicos de la materia que enseña, parte de la función pedagógica del profesor consiste en faci-

5 Garzón, R. Juan Carlos, Julio 30 de 2011 y Octubre 4 de 2011. Neiva Huila, Colombia.

6 Bahamón, C. Inocencio, entrevista Junio 30 de 2011 y enero 17 de 2012. Neiva Huila, Colombia.

7 Salas, V. Reynel, entrevista Noviembre 10 de 2011. Neiva Huila, Colombia.

litar el aprendizaje para que el estudiante lo alcance de la mejor manera posible.⁸

Para personajes tan ilustres como Juan Jacobo Rousseau, citado por Trujillo en la revista intercontinental de psicología, ser maestro significa poner en marcha un proceso de humanización donde el preceptor induce una petición y una exigencia hacia su alumno. El alumno aprende a hacerse hombre en contacto con su maestro y, por lo tanto, el maestro es siempre un modelo a seguir (2009, 77- 94).

La palabra maestro tiene un origen latino, derivado de “magister”, de “magis”, que significa algo más. Maestro es todo aquello que se destaca por sus virtudes, referidas a una cosa, hecho, producción o persona. En sentido más preciso, es alguien dotado de los conocimientos y la habilitación necesaria para enseñar, lo que significa impartir conocimientos en contenidos teóricos, científicos, históricos, matemáticos, lingüísticos, artísticos o técnicos (Bedolla, 2008, 1).

La labor del maestro, ha tenido su recorrido y evolución histórica. Por ejemplo, en la edad antigua se destaca lo que sucedía con los sofistas griegos. Ellos eran maestros que intercambiaban su saber por un precio. Protágoras recibió bastante dinero a cambio de sus enseñanzas. A diferencia de ellos, el gran maestro Sócrates no recibía dinero a cambio de sus lecciones, y aplicaba su método denominado Mayéutica, por medio del cual, el maestro no le daba el conocimiento al alumno sino que los ayudaba a sacarlos de su interior, a descubrirlo, a modo de un partero, que en este caso en lugar de un niño, extrae del interior del ser humano, su propio saber (Bedolla, 2008, 2).

Ya en la Edad Media, uno de los maestros más reconocidos eran los maestros artesanos. Ellos eran los encargados de transmitir sus conocimientos adquiridos

casi siempre de manera empírica, a todos sus aprendices y de esta manera, se aseguraban que la enseñanza de los oficios se difundiera de generación en generación.

En la actualidad, es posible calificar y reconocer como maestro a toda aquella persona que enseña. Desde esta perspectiva, el concepto se puede enfocar o aplicar en distintos aspectos. Se puede ubicar en primer lugar y de manera indiscutible como primeros maestros del ser humano, a los padres. También se menciona que en la escuela de la vida, la calle puede ser una buena o muy mala maestra. A nivel general, se reserva la connotación de maestros a todos aquellos que luego de haber recibido una capacitación adecuada e idónea, se dedican a impartir estos conocimientos y transmitidos a través de la enseñanza formal en las distintas instituciones educativas.

Por otro lado, está el intelectual que es alguien que discute públicamente, dirigiéndose a un auditorio más amplio, mostrando las orientaciones generales de una sociedad, su marcha política, sus orientaciones morales y culturales, sus proyectos sociales o económicos, participando en un debate abierto y que por lo general son vistos con un espíritu crítico sus argumentos y por lo tanto, son considerados como muy pertinentes (Conferencia, Melo, 2008).⁹

El autor anterior, también expresa que estos personajes son los sacerdotes, los políticos, los periodistas, los maestros, los empresarios y muchos otros grupos de profesionales y expertos que debaten los mismos problemas, pero que normalmente lo hacen como parte de una función profesional, o a veces actúan solo como propagandistas, que intentan imponer sin discusión sus puntos de vista. Por consi-

8 LópezA. Benjamín. (2011). Definición del maestro. Ensayo. Disponible en <http://www.buenastareas.com/ensayos/Definicion-Del-Maestro/2589549.html>. (Recuperado el 16 de abril de 2012)

9 Melo, Jorge Orlando. (2008). Colombia es un tema, artículo: Universidad, intelectuales y sociedad: Colombia 1958-2008. Disponible en <http://www.jorgeorlandomelo.com/intelectuales.htm>. (Recuperado el 17 de abril de 2012).



guiente el intelectual publica sus opiniones y las somete a la consideración de los demás; las pone en juego en la plaza pública. Teniendo como base este conjunto de opiniones y reflexiones acerca de lo que es el maestro e intelectual, se hace una breve mención y acercamiento ahora de lo que es entonces el intelectualismo desde su persecución o corriente general.

Desde el punto de vista de Martínez y Martínez, el intelectualismo, es una corriente epistemológica que sostiene que la base del conocimiento la forman de manera conjunta la experiencia y el pensamiento, el intelectualismo sostiene junto con el racionalismo que hay juicios lógicamente necesarios y universalmente válidos no sólo sobre objetos ideales sino también sobre los objetos reales, pero mientras que el racionalismo considera que estos conceptos o elementos de juicio son conceptos a priori producidos por la razón, el intelectualismo los extrae de la experiencia misma (2006)¹⁰.

A manera de historia

Desde su origen, el ser humano ha evolucionado de forma increíble, radical y si se puede decir fantástica en todas sus dimensiones: mental, espiritual, moral, social, cultural, económica, política, educativa, religiosa y tecnológica. En este recorrido evolutivo, ha buscado constantemente respuestas a sus interrogantes, ha persistido en la creación de nuevas formas de vivir y explorar nuevos mundos para él desconocidos. El permanecer en continuo movimiento, le exige buscar otras maneras de convivir y relacionarse con los otros.

Es allí mismo, donde vale la pena reconocer que desde las épocas históricas más distantes, han existido personajes con características especiales y con una estructura de pensamiento avanzado que les permite preocuparse por examinar

el entorno, los comportamientos, los fenómenos naturales, las relaciones y los acontecimientos. Estas características, les permite contar o por lo menos acceder a cierto reconocimiento dentro de la sociedad, no solo por sus conocimientos sino por las producciones, creaciones, ideas y propuestas que realizan.

En la Edad Antigua, cuando se inventó la escritura estaban los Escribas, esta tribu era los que se encargaban de escribir todas las cosas más importantes que sucedían en la época. Es bueno aclarar que para esta era no había casi nadie que supiera escribir, por tal razón, los escribas eran respetados y considerados como muy inteligentes e intelectuales, hoy en día serían los jóvenes que logran ir a la universidad; los Escribas que eran más astutos lograban estar al servicio de los reyes.

En los escasos escritos que se pueden encontrar de ese tiempo, se interpreta que los maestros e intelectuales de esta tribu efectuaban sus escritos en tablas de arcilla y las tallaban con unos punzones de cáñamo, haciendo fisuras sobre la arcilla; pero no trazaban letras como las de hoy en día, ellos hacían dibujos y símbolos y acumulaban en repisas todas las tablillas que concluían, colocadas verticalmente o también en cajones y canastas.

En esta época, se presentaban tres principales clases sociales que eran los clérigos, los nobles y los trabajadores. Los primeros eran los encargados de diseñar y fortalecer los principios religiosos que dominaban en cada pueblo o imperio, se desempeñaban como profesores, sabios y escritores principalmente. Los nobles eran los propietarios, los jueces, los administradores y a la vez los encargados de proteger sus regiones y por lo tanto, debían estar siempre listos para la batalla. La clase trabajadora era más conocida como siervos, de ellas se distinguían principalmente los cultivadores y los artesanos.

Hoy, estos destacados actores tienen otras características y están presentes en diferentes contextos, hacen parte de un

¹⁰ Martínez, E. Leonor y Martínez E. Hugo. (2006). *Diccionario de Filosofía Ilustrado*. Editorial Panamericana, (2ª edición). Bogotá.

colectivo que los agrupa como personas con cierto estatus social y en algunos casos también económico, dotados de prestigio y reconocimiento público, que resaltan ya sea por sus aportes en la ciencia, la cultura, la política y líderes pensadores de las ideologías imperantes o de izquierda en su país o región. Este selecto grupo de protagonistas ha tomado fuerza y se han convertido en intelectuales que mantienen el poder y que por supuesto adquieren un compromiso vital con la realidad de su época.

En la Edad Media, junto con el nacimiento de las ciudades se da también el del maestro e intelectual, esto debido a que se presenta un auge en los sectores comercial e industrial y con esto, se comienza a consolidar la división de trabajo. En estas épocas, cuya plenitud y muestra de máximo desarrollo y florecimiento intelectual se presenta en el siglo XII, el oficio de escribir o el de enseñar, el de ser maestro, intelectual que era tan solo reservado a los hombres, tiene su semillero en las ciudades. En esta época se le llamaba sabio al intelectual de hoy en día.

En los siglos XII y XIII, se presenta un renacimiento del movimiento intelectual aplicado a áreas como lo social, cultural, académico, religioso y político. Todo este florecimiento nació principalmente en las escuelas catedráticas y monásticas. En estos siglos se crearon también las primeras universidades y las ofertas de esta educación eran para medicina, derecho y teología, las cuales requerían de una intensa investigación.

Por estas épocas la labor del maestro e intelectual ejercía gran influencia en lo relacionado al desarrollo de nuevas metodologías que fructificarían en todos los campos de estudio. Los maestros e intelectuales eran los encargados de estudiar los escritos de la Iglesia, de analizar las doctrinas teológicas y las prácticas religiosas, también de discutir y tomar decisiones finales acerca de las cuestiones problemáticas de la tradición cristiana.

Enfocando este recorrido histórico a la realidad nacional, el enfoque o fenómeno del maestro e intelectual se remonta hasta la época de la universidad colonial. Los centros de educación superior tenían muy clara su misión, la de formar sacerdotes y abogados básicamente. Estos letrados ocupaban en muchos casos cargos clericales y burocráticos, conservaban y transmitían tendencias ideológicas con las que se aseguraban ciertas formas de hegemonía cultural en la sociedad (Conferencia, Melo, 2008)¹¹.

Los intelectuales en esa época, eran entonces los graduados en teología y/o derecho y tenían toda la facilidad para ser maestro en cualquier entidad educativa o del mismo estado. En contraste, personajes como el párroco, el asesor legal de un cabildo o el funcionario público, aunque se orientan también en la dirección cultural de la sociedad, se ubican en un ámbito en el que no se ubican o califican como maestros e intelectuales, en primer lugar, porque ellos no se reconocen con los semilleros ni promotores de nuevas o renovadoras ideas relacionadas con lo espiritual y por otro lado, porque no tiene una influencia en el espacio público, ni en el debate social y por lo tanto no son reconocidos desde la opinión pública.

La historia ha dado diferentes virajes y con ella han ido apareciendo los intelectuales, que han estado presentes en cada escenario. En cada momento o acontecimiento, el contexto está marcado por intelectuales que han dejado huella positiva o negativamente, que han contribuido sustancialmente en la construcción de causas vitales de realidad o por el contrario han desencantado, destruyendo los sueños de otros.

Al intelectual como “pensador de época” se le permite ser protagonista, sin em-

11 Melo, Jorge Orlando. (2008). Colombia es un tema, artículo: Universidad, intelectuales y sociedad: Colombia 1958-2008. Disponible En <http://www.jorgeorlandomelo.com/intelectuales.htm>. (Recuperado el 17 de abril de 2012).



bargo, es necesario interrogarse ¿quién debe ser verdaderamente el intelectual hoy?; ¿cuáles deben ser sus compromisos y funciones? Las responsabilidades que debe asumir el intelectual no son solo el de anunciar, promulgar e informar o sugerir, sino que también ha de ser un ideólogo crítico que mantenga una posición clara y definida respecto al poder impositivo.

Continuando con el recorrido, se considera según lo expuesto por la Revista Contexto Educativo, que hasta la primera mitad del siglo XX, los docentes gozaban de un considerable status social como parte de la “clase pensante”. Se aceptaba que no eran sabios como un científico, maestras y maestros eran reconocidos como autoridades en cuestiones como el desarrollo madurativo, mental y afectivo de los niños y jóvenes, y su aporte o consideración en estos asuntos se percibía como decisiva.¹²

En relación a lo cultural, en esta misma época serían considerados como los productores en este tema, pero sin duda eran vistos como quienes la hacían posible sentando sus bases. Aunque no podían alterar el orden social a corto plazo, sus enseñanzas si ostentaban el poder de determinar el curso futuro de las comunidades, las naciones, e incluso de todo el planeta. Bertrand Russell, al tener percepción de este poder exclamó de manera explícita “¡Una generación de maestros valientes y osados bastaría para cambiar al mundo erradicando la injusticia y el sufrimiento para siempre!”.(Tomasini, 1992)¹³ Al respecto, también es pertinente proponer la expresión planteada por John Dewey (1997), cuando considera

que “Educar es enseñar a pensar, no qué pensar”¹⁴.

En la actualidad, el paradigma popular de considerar intelectuales a los maestros se debe en gran medida a que el resultado de sus creaciones casi nunca se populariza y sólo circula en “sus propios círculos o ambientes”. Por otro lado, los maestros intelectuales que opinan y aconsejan sobre la educación y sus problemas en la televisión o en los periódicos -la cara visible del pensamiento pedagógico- son por lo general abogados, industriales, artistas o doctores en economía, porque es regla de los medios consultar a los personajes más notorios, en lugar de a los notables en todo tema importante, sin importar si cuentan o no con reconocimiento social.

Además, la modestia de los maestros juega en su contra, porque son pocos los que se atreven a opinar en público sobre temas de trascendencia social, como el de la creación y factibilidad de una represa en determinada zona, mientras que cualquier ingeniero se siente libre para dar su parecer sobre cómo se debe enseñar o de qué forma tiene que organizarse el sistema educativo.

El maestro e intelectual solamente es reconocido en muchos casos como un personaje que realiza pronunciamientos, hace denuncias, quien firma manifiestos o simplemente son celebridades que se hacen notar por aspectos sobresalientes, por sus desempeños laborales. Pero es que el maestro e intelectual debe constituirse es en actor esencial de la sociedad, que busca sentido e instaura desde su pensamiento nuevas formas de habitar el mundo.

El maestro e intelectual: un referente de realidades

El maestro e intelectual está llamado a ser pensador de época, un transformador

12 Contexto Educativo. (2004). Artículo: El maestro como intelectual, nota editorial, Revista Digital. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2004/1/editorial.htm>. (Recuperado el 17 de abril de 2012).

13 Una Introducción al pensamiento de Bertrand Russell, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2004/1/editorial.htm> (Recuperado el 20 de abril de 2012).

14 Democracia y educación. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2004/1/editorial.htm>. (Recuperado el 20 de abril de 2012).

de realidades desde el campo en que se desempeñe, ya sea como filósofo, científico, escritor, historiador, psicólogo, maestro, pintor, sociólogo, independientemente donde esté ubicado, debe ser un referente de realidad que enseñe o por lo menos brinde orientaciones para estimular en la sociedad el papel crítico y constructor de nuevas verdades que respondan a la lógica de la vida.

El ser referente no se representa o hace mención al modelo a seguir. Ser referente es el que muestre que desde su campo profesional y/o laboral rompe, cambia o reestructura los paradigmas y esquemas trazados y se convierte en constructor de nuevas realidades e imaginarios sociales en el campo educativo, filosófico, político, científico, artístico o cultural.

El maestro e intelectual, aunque lo ha realizado por mucho tiempo y en distintos lugares, no puede seguir cumpliendo el papel de consejero ilustre y considerarse como uno de los que se encuentra detrás del poder político, religioso y educativo, porque evidentemente tiene la capacidad para discernir y convertirse en el protagonista que se enfrenta a diferentes retos.

La tarea del maestro e intelectual es la de trabajar aspectos concretos no solo de la educación, sino también desde su lugar de trabajo o labor desempeñada. En el caso del maestro intelectual, parte importante de la tarea consiste en brindar aportes a las relaciones pedagógicas entre los sujetos que interactúan en la institución educativa como lo son los estudiantes, docentes y comunidad, el cual es el espacio propicio para que se den cambios trascendentales en las relaciones de poder existentes.

Juan Carlos Garzón Rodríguez, intelectual entrevistado, insiste sobre la ausencia de sentido en la escuela, ésta se enfrasca en un “academicismo”, es decir, la escuela no tiene claro el lugar que ocupa, sólo se encarga de transmitir “códigos disciplinarios”. Es ahí donde se hace necesario “el cruce de saberes” entre los padres

de familia, estudiantes, maestros y las disciplinas; donde la escuela sea “menos escuela y más comunidad”, donde la práctica social gire en torno al conocimiento (Entrevista, Garzón, 2011).¹⁵ Es por esto que el maestro e intelectual está invitado a ser un referente, a que su papel sea luchar contra las formas de poder en el orden del “saber”, la “verdad”, la “conciencia” y el “discurso” (Foucault, 1992, 79). Y, es precisamente la enseñanza, desde donde se deben empezar a abolir estas formas de poder represivos e investigar alternativas constructoras de sentido educativo.

Desde las épocas antiguas el poder económico, político y religioso ha sido ejercido por los sacerdotes, los eruditos, los filósofos, el gobierno, los banqueros y los militares, quienes con sus inversiones administran la sociedad, élite que proyecta la riqueza, el saber y la fuerza, y que además manipula los sistemas, pero actualmente hay otras figuras que han tomado poderío como el sindicalista, el periodista, el locutor, el cantante, el actor de televisión que cada vez más toman posición sobre las masas.

Así mismo, el poder se ve reflejado y se vive en la escuela, donde hay represión de los diferentes estamentos educativos, y es ahí donde se hace necesario “encontrar las formas de lucha adecuadas” (Foucault, 1992, 83), que permitan al maestro e intelectual comprometerse con la lucha del poder, situándose en los diferentes contextos actuales del entorno y tener la capacidad de laborar con la caja de herramientas que tiene a disposición: el saber o conocimiento que da cuenta de su arte, profesión u oficio; la conciencia, elemento constitutivo del ser que le permite dar juicios de valor moral y ético respecto a sí mismo y a los otros y, el discurso, que debe ser coherente entre la teoría y la práctica, donde las ideas y la palabra sean el instrumento, el puente de

¹⁵ Garzón, R. Juan Carlos, entrevista Julio 30 de 2011 y Octubre 4 de 2011. Neiva Huila Colombia.



comunicación certero con los otros, donde se compromete y define principios.

Esta situación lleva necesariamente al maestro e intelectual a involucrarse de manera directa con el contexto y a “estar en el presente, habitar el momento y construir desde él” (González, 2009, 22). Es desde allí, donde la reflexión pedagógica debe estar orientada, hacia el pensar y hacer de la práctica, es decir, volver consciente la praxis del docente. Allí es donde se justifican las alternativas de cambio, no sólo en el campo pedagógico, social, cultural, sino también político.

Las relaciones de poder mal estructuradas y/o ejercidas por los maestros e intelectuales en el ámbito escolar, coartan la libertad y la creatividad y sobre todo no desarrollan autonomía. Desde esta proposición, es importante incluir en las prácticas cotidianas el ejercicio “colectivo del poder que parte de reconocer la construcción de aprendizajes colectivos”, para reconocerse como seres políticos, sociales libres y autónomos que pueden explorar la realidad para transformarla (Tutoría, Martínez, 2007).¹⁶

De ahí la importancia de apuntarle como maestros e intelectuales a un modelo pedagógico contextualizado que integre las visiones en el campo educativo, en el que se visualice la estructura de un currículo diferente el cual no se quede en las normas, sino que forme un ser social, crítico ante su realidad, reflexivo ante su participación y activo en la transformación del mismo.

La intelectualidad invita a estar en permanente transformación, a solucionar problemas y a encontrarles el sentido a las distintas realidades sociales, brindando un abanico de posibilidades que permitan no seguir siendo los consejeros, legisladores,

reformadores y profetas. Entonces se trata que el maestro intelectual desde su crítica manifieste, sienta y actúe a favor de la educación como elemento fundamental de la formación de los sujetos.

De ahí que los maestros e intelectuales actúan en un sistema de singularidad desde su propia disciplina, hacen primar la individualización, donde sobresalen unos pocos; mientras que si se propende por un sistema pluralista que integre y viabilice el pleno desarrollo de unidades del conocimiento o del discurso, permite que no se pierda su esencia y a la vez que haga parte de un universo con caracteres propios.

Además hay que tener en cuenta que la medicina, la política, la economía, la educación, la biología, las sociales, las matemáticas y cada una de las unidades del conocimiento busca sentido a sus investigaciones y se conserva, pero a la vez cada una se relaciona en variados alocuciones científicas indagando sobre “la episteme como el espacio de dispersión, un campo abierto y sin duda indefinidamente descriptible de relaciones” (Foucault, 1991, 50).

Lo anterior permite reconocer que todas las ciencias y sus transformaciones, tienen características específicas que no se deben desconocer, ya que constituyen un colectivo, es decir, están agrupadas sin perder su esencia particular y la riqueza misma de las relaciones complejas de los saberes.

Por otro lado los maestros e intelectuales deben ser sujetos que intervienen con sus discursos desde diferentes campos, asumiendo una posición, que les permite adquirir funciones específicas y a la vez marcar diferencias con otros. Es allí mismo donde el trabajo de cada uno de ellos se convierte en una “arqueología” (Foucault, 1991, 57), es decir una forma clara y precisa de mostrar el conjunto de normas que se han constituido a través de la historia formas de expresión, conservación, memoria, reactivación y apropiación de los discursos de quienes los han adoptado.

¹⁶ Martínez, E. Rigoberto. (2007). Una mirada a la práctica pedagógica docente a través de las relaciones de poder, artículo. Disponible en <http://tutorias2007.blogspot.com/2007/07/una-mirada-la-prctica-docente-travs-de.html>. Recuperado el 24 de abril de 2012).

Sin embargo, no está por demás advertir que los maestros e intelectuales al expresar sus discursos deben ser coherentes entre lo que dicen y practican, emancipar el discurso estructurado y encerrado en parámetros tradicionales de pensamiento por un discurso abierto, transformador que genere cambios sustanciales en las estructuras y constituya a maestros e intelectuales en sujetos políticos que cambien el sentido del mundo.

Por tanto, vale la pena precisar que la dimensión epistemológica del ser maestro e intelectual se construye en la relación pedagógica desde el aula, porque es a partir allí donde se forma al sujeto en el espíritu científico, filosófico, político, artístico en las posibilidades del pensar y del conocer. Son los cambios acelerados de la realidad socio histórico, las transformaciones tecnológicas y la educación, que le exigen al maestro nuevas estrategias pedagógicas innovadoras, que reclaman un sujeto inter y multidisciplinario que dinamice la capacidad de pensar el saber.

Por tal razón, es necesario superar la pasividad intelectual y acercarse al conocimiento, produciendo y manejando teorías y corrientes de pensamiento, y sobre todo que comprendan los hechos y los fenómenos de la realidad. Maestros e intelectuales invitados a no quedarse estáticos ante los conceptos y teorías, sino que entren en una dinámica del pensar, crear e imaginar, y que sean ellos mismos quienes reflexionen y profundicen sobre los procesos educativos.

En este caso, la dimensión epistemológica le permite traspasar los límites hacia lo desconocido y adquirir sobre todo un compromiso con la realidad histórica, con la sociedad y con sus educandos, porque es quien desde su quehacer gestiona el conocimiento científico y forma en competencias científicas desde el aula, y es quien trasciende su rol hacia la formación para la vida en las posibilidades del conocimiento, en las posibilidades del sujeto, con miras a construir nuevos proyectos de

vida que respondan a las necesidades de la realidad.

Maestro e intelectual: asume postura

El maestro e intelectual se lee en diferentes roles, esa intelectualidad le permite desarrollarse en un mundo de posibilidades que le ayuda a actuar y tomar compostura de acuerdo a las concepciones que tenga. El intelectual por su misma condición de experto, por contar con conocimientos y capacidades tiene la responsabilidad de asumir compromisos con los otros, es decir, tiene una función pública, porque trabaja e involucra a los otros.

La reflexión pedagógica debe estar orientada, hacia el pensar y hacer de la práctica, es decir, volver consciente la praxis; pero el maestro en su afán de cumplir con las exigencias de un sistema educativo satura a los estudiantes con una serie normas y requerimientos que en ocasiones hacen perder el horizonte y hasta la razón de ser de la escuela. Es desde la pedagogía donde se gestionan las actividades para la enseñanza, es desde el aula donde se gestan posibilidades de sujetos nuevos que se necesitan construir, son los maestros los que a partir de su quehacer pedagógico, resignifican ese saber, que responda a la dinámica de la vida en que se desenvuelven.

Sólo desde la realidad laboral se comprende que las relaciones de poder que se ejercen en la práctica pedagógica, afectan a los estudiantes, en sus formas de pensar, actuar y visionar el mundo, por tanto, es fundamental abordar una reflexión crítica en este aspecto. Es en este sentido que el maestro e intelectual debe también asumir una postura crítica y reflexiva, para brindar en lo posible el mayor y mejor conjunto de reflexiones, recomendaciones y aportes.

La práctica educativa "implica siempre en efecto la existencia de sujetos" (Freire, 2007, 104), donde no sólo quien enseña



es quien tiene el poder y la sabiduría para llevar el proceso de enseñanza, sino que a su vez es quien aprende el que cuenta con preconceptos y saberes que lo hacen único y diferente a la vez.

No se puede desconocer que se ejerce poder en distintas oportunidades en la escuela y que el maestro se convierte en Pigmalión que da vida a lo que “fabrica” o “hace”; o simplemente decide ser “Pinocho”, marioneta, manipulable (Meireau, 1988, 34 - 37). Los dos personajes en cada una de sus situaciones, acceden a la fabricación de lo humano. Entonces, vale la pena precisar que es el contexto escolar uno de los escenarios donde los estudiantes se convierten en un grupo de sujetos “subalternos” (Spivak, 2003, 299), y que los maestros e intelectuales se convierten en la élite que ejerce autoridad, ante aquellos que permanecen en un plano estático y silencioso, por tanto, los intelectuales representarían un colectivo de “estudios subalternos” (Spivak, 2003, 321).

De ahí la importancia de pensar, plantear, preguntar, reflexionar y sobre todo que el maestro busque transformar acertadamente el contexto escolar, esa realidad en la que como el autor Meirieu, propone cambiar la educación de “fábrica, por una educación centrada en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge” (1988, 70). Sólo así se construirá un sujeto de mundo que no sea ajeno de su historia y que se le permita crear futuro. Donde el colectivo de maestros e intelectuales rompan con los esquemas establecidos, la subordinación, la dominación, se descentren, deconstruyan y movilicen pensamiento hacia la constitución de un discurso ético reflexivo.

El acto de enseñar y aprender se correlaciona y, es ahí donde los sujetos inmersos en estos procesos de enseñanza-aprendizaje se involucran asertivamente buscando democratizar el espacio educativo. El reflexionar sobre las relaciones de poder que se ejercen en el aula, exige al maestro formar en las posibilidades de

pensamiento crítico, filosófico y artístico; que significa no enseñar contenidos, sino formar a los estudiantes para la vida, como sujetos con posibilidades de conocimiento, asombrarse y sorprenderse ante el mundo que les rodea.

Ahora, resulta relevante que se conozcan algunos puntos de vista de un colectivo de intelectuales integrado por filósofos, escritores e historiadores y científicos a quienes se les interroga sobre el papel que ocupan en la sociedad, las opiniones son variadas y asumen diferentes posturas.

Por ejemplo, Fernando Savater, filósofo precisa que los intelectuales deben “aportar al debate público”¹⁷, donde tanto escritores, profesores y artistas requieren hacerse fuera de sus espacios de trabajo y relacionar asuntos políticos y sociales, que contribuyan con propuestas trascendentales que ayuden a fortalecer estos temas tan álgidos en la realidad actual.

Por otro lado el escritor Jorge Volpi comparte igualmente que los intelectuales al igual que otros expertos están en la obligación de decir abiertamente su opinión, sin convertirse en la “vanguardia de la sociedad”¹⁸, sino que deben contribuir al debate público con informes y asuntos de interés general.

Los intelectuales han de ser un “faro”¹⁹, lo afirma el historiador de la ciencia Manuel Sánchez Ron, en el sentido que es guía que irradia luz, torre que sobresale, baluarte, fuerte, estratégicamente bien situado que permite ser lámpara que orienta a otros, símbolo de seguridad que ubica los senderos señalados.

Por esta razón él señala al intelectual como quien debe ser el “que estimule el pensamiento crítico relativo del mundo presente y próximo, planteando cuestio-

17 Sin pensamiento crítico. (2012). Disponible en http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/22/actualidad/1329922234_215883.html (recuperado el 20 de abril de 2012).

18 Ibid.

19 Ibid.

nes y presentando sus propias respuestas.” Es el mismo intelectual quien desde su posición plantea y presenta alternativas de solución, por lo tanto el maestro e intelectual debe ser consciente de la labor educativa que desempeña a favor de la niñez y de la juventud.

También el intelectual entrevistado Alfredo Olaya Amaya, afirma que maestros e intelectuales se han olvidado de ellos mismos, de reconocerse como sujetos artísticos y se han dedicado a la profesión específica y dejan de lado las potencialidades con que cuenta, de ahí la importancia de compensar lo que se ha dejado de hacer en los trayectos de vida y retomar los sueños idos y encontrar sentido a lo que da satisfacción y gusto (Entrevista, 2011)²⁰.

Por tanto, el maestro e intelectual está invitado a explorar y desarrollar como sujeto sus fortalezas y hacer lo mismo con sus educandos, porque es en la escuela donde se descubren los talentos en la música, el arte, la poesía, las nuevas tecnologías, el deporte, son los maestros que con sus experiencias de vida refuerzan otros saberes, otras disciplinas, que permiten visionar un proyecto vital más enriquecedor.

Por consiguiente, la dimensión interdisciplinaria de ser maestro e intelectual implica observar la realidad, corregir como equipo de profesionales en torno a la solución de un problema desde su saber; abrir posibilidades para potenciar lo que se desea ser. Los maestros e intelectuales han de ser líderes comunitarios, culturales y pedagógicos que tienen la capacidad para orientar la organización de un currículo pertinente de acuerdo al contexto y a las potencialidades de los educandos. El proponer un plan de estudios interdisciplinar, que permita que las áreas pierdan su límite y se resignifique el conocimiento, es decir pensar en diferentes contextos, visionar el futuro con los estudiantes a

través de la literatura, el teatro, el dibujo, la danza, la música, hacer que sueñen.

Además, la escuela no es la única fuente del saber, es necesario que a partir de ella aprendan a seleccionar el conocimiento, se trabaje la condición emancipadora del ser y se explore diferentes perfiles en los jóvenes. Son maestros e intelectuales quienes contribuyen a la formación de un sujeto consciente de las necesidades de cambio, que aporte y sea protagonista en la estructura de una sociedad más equitativa; es desde su experiencia vital que son constructores de la propia realidad.

Esta es precisamente la oportunidad de brindar a otros de ser diferentes, de ser un cosmos pluralista, donde la escuela sea el espacio dialógico de permanente cambio, donde se respeten las diferencias, es decir, la cuestión está en transformar el “caos” en “cosmos”, en trabajar para ordenar el desorden en la escuela con objeto de comprenderlo y poder controlarlo fuera de la escuela. (Meireau, 1998, 115).

Son tantas las opiniones sobre los intelectuales, que es necesario mirar cada una de las disciplinas y ver que ese colectivo se construye desde diferentes posturas y que es un sujeto llamado a crear espacios de reflexión y diálogo entre los diferentes actores de la sociedad; en otras palabras deben enriquecer los saberes de experiencias transformadoras y construir un nuevo proyecto histórico de vida en humanidad para las generaciones futuras.

Maestro e intelectual: transformador y emancipador

El intelectual independientemente de la profesión que practique, está llamado a leerse más allá, para que le permita incursionar con otros, en otras disciplinas y salir de su campo buscando ampliar sus miradas de mundo, al investigar reflexionar y proponer.

Actualmente el maestro e intelectual vive su oficio como una actividad de encierro, que “ejerce funciones policiales cada

20 Olaya, A. Alfredo, entrevista Octubre 7 de 2011. Neiva Huila, Colombia.



vez más precisas: profesor, psiquiatra, educadores en general, etc.” (Foucault, 1992,83). De ahí que conviene conectarse con otros y formar redes, movimientos sociales, que permitan interrelacionar las estructuras básicas de la sociedad.

Ahora, si maestros e intelectuales fortalecen cada una de las disciplinas del saber y las integran, estas pondrían a temblar significativamente las organizaciones del poder imperante y producirían eco en la humanidad y la voz de maestros e intelectuales tendría cambios representativos en el contexto social, político y cultural.

El mirar hacia nuevos horizontes exige a maestros e intelectuales, “reconocer a la prognosis (al pronóstico, el conocimiento anticipado de algún suceso) como ciencia del futuro” (Gadamer, 1989, 136), es decir, convertirse en anticipador del conocimiento, de los sucesos, capaz de crear y verificar diferentes hipótesis, plantear proposiciones y predecir el futuro en variadas aspectos de la vida, sin caer en la magia del adivino o el hechicero que pretende a través de poderes sobrenaturales dar suerte, bienestar, riqueza o incluso hacer daño a otros.

El pronosticar es una actitud humana que permite al intelectual “proyectar, pronosticar, profetizar, prever, interpretar, adentrar, anticipar, augurar, adelantar, disipar la duda, saber de antemano, dosificar el presente, dominar el miedo a lo desconocido, superar la barrera del tiempo, es un acechar el tiempo”(González, 2009, 55). Por consiguiente, esta es una manera en que el intelectual aborda elementos constitutivos de la humanidad y hace posible tomar decisiones a favor de ella misma.

Los verdaderos intelectuales son “los planificadores de futuro” (Gadamer, 1989, 136), porque abordan la esencia misma del ser humano en los aspectos político, económico, social, científico, religioso y cultural, sobre todo porque son profesionales que reducen las dudas y aclaran la oscuridad, más aún porque

recurren a los conocimientos propios y posibilitan a otros mejores oportunidades de vivir en contexto.

En efecto, los maestros e intelectuales deben revisar críticamente las formas de enseñar, evaluar y comunicarse con los estudiantes, pues es necesario y de vital importancia en el espacio pedagógico; además, Paulo Freire lo expresa al considerar que “Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica” (2006, 39). Sólo realizando una introspección a la labor de maestros se logrará cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas en los niños y jóvenes.

Por tanto, los maestros e intelectuales deben “revisar el equipaje”, como lo diría el entrevistado Reynel Salas Vargas(2011),²¹ porque es el maestro quien debe hacer autoconciencia, desde su quehacer educativo y superar los vacíos con que se cuentan en la “mochila”, reconocer sus fortalezas y obrar no solo en beneficio propio, sino viabilizar proyectos de vida en los educandos.

Así mismo, maestros e intelectuales deben aceptar “lecturas de mundo” (Freire, 2007, 107), distintas a las de ellos, entender que los gustos, los lenguajes, las formas de expresarse y sentir son diferentes y hasta cierto punto opuestas a las suyas, por lo tanto, no se debe incursionar agresivamente en las subjetividades del sujeto. Hacer verdaderas “lecturas de mundo”, exige volver al pasado, reconocerse en el ayer, hoy y mañana, porque se remueve el pasado para entenderlo, se vive el presente para valorarlo y se construye futuro para transformarlo, pues se es sujeto histórico por naturaleza.

De ahí, que estas lecturas se relacionan directamente con el contexto de los sujetos, donde cada uno tiene diferentes miradas y puntos de vista, múltiples opciones de habitar, leer y transformar el mundo, es entonces, el espacio pedagógico

²¹ Salas, V. Reynel, entrevista Noviembre 10 de 2011. Neiva Huila, Colombia.

el ambiente propicio para fortalecer las relaciones de poder colectivo en el aula, partiendo de una reflexión crítica personal y de equipo con los maestros, propiciando el verdadero “diálogo pedagógico” (Freire, 2007, 113).

En fin, maestros e intelectuales logran ampliar y transformar las visiones de mundo si luchan como sujetos por restaurar el papel como pensadores críticos visionarios que se ocupan de construir humanidad y buscan “trabajar colectivamente en análisis capaces de fundar proyectos y acciones realistas, estrechamente ajustadas a los procesos objetivos del orden que buscan transformar” (Bordieu, 2002, 34). Además, es necesario que se restituya el carácter, la razón de ser del maestro e intelectual a partir de la visión futurista que se debe asumir, desde su lugar político y gnoseológico, que le permite construir nuevas relaciones humanas transformadoras en colectivo.

Pues, el maestro e intelectual es quien da un status a su lugar gnoseológico en la medida que construya conocimiento a través de las prácticas pedagógicas innovadoras y forma a los sujetos para la participación dinámica hacia democratización de la sociedad. También es quien fortalece la formación de las nuevas generaciones a través del desarrollo del conocimiento científico, de las nuevas tecnologías, sin descuidar el desarrollo personal de los educandos.

De igual manera, es necesario que la escuela sea un foro público y político donde se analice la situación cambiante del contexto y se construya pensamiento como lógica de conocimiento respecto a la realidad, que incluye sensibilidad, sensación, percepción consciente, postura personal en valores y creencias, formas de razonar, de abstraer y entender la realidad del sujeto. El conocer le exige al maestro e intelectual incentivar “curiosidad epistemológica” (Freire, 2006, 31) entre los estudiantes, lo que implica no solo enseñar, sino aprender e investigar, como

lo refiere el mismo autor, enseñar exige investigar, porque nadie enseña lo que no sabe, (Freire, 2007, 125), precisamente porque también tiene que saber que saben los otros, en qué nivel están y por tanto qué les va enseñar.

Vale la pena entonces precisar que en el ámbito educativo es donde no sólo los maestros asumen la responsabilidad de educar, sino que junto a ellos intervienen otros intelectuales como el psicólogo, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas del lenguaje y otros profesionales, que con su saber actúan como sujetos que “dominan la escena disciplinaria e imponen su racionalidad” (De la Vega, 2010, 12). Es decir, cada uno desde su especialidad mantiene el poder y el punto de encuentro requiere entonces “de cada científico un experto, es decir, una persona que con la superioridad de sus conocimientos y la superioridad de su experiencia debe darnos los verdaderos preceptos de acción” (Gadamer, 1989, 131).

Es conveniente precisar ese saber y tener la habilidad para utilizarlo en beneficio de la escuela misma. Donde “el intelectual universal y específico” (De la Vega, 2010, 14) sea sustituido por un intelectual que busque cambiar la realidad y que tenga una posición emancipadora, que le permita no solo conservar su saber, sustituirlo y transformarlo, es decir trabajar culturalmente desde la historia, entonces “debe posicionarse en el cruce de demandas complejas: por un lado, aquellas que provienen de su formación universitaria, del campo del saber, de la técnica; por el otro, las vinculadas con el ámbito político, corporativo y gremial” (De la Vega, 2010, 14).

Entonces el maestro e intelectual ha de ser un sujeto con una preparación profesional definida, enriquecida por su conocimiento específico, y con unas habilidades que le permiten desarrollarse y actuar dentro del grupo social, conforme a unos principios éticos y morales que lo fortalecen para hacer parte de un colectivo que se



organiza y se constituye en fuerza movilizadora de pensamiento que logra transformar las realidades sociales actuales.

Indiscutiblemente maestros e intelectuales son los críticos y transformadores de la realidad y es a partir del terreno educativo desde donde el poder y la política adquieren significado y se alcanzan conocimientos verdaderos, es decir se recupera la dimensión gnoseológica en la enseñanza y en el aprendizaje.

Maestro e intelectual: misión que construye

La evaluación de las realidades problemáticas que afectan el desarrollo y el progreso del país ha permitido que el gobierno de Colombia invitara a una reunión a un conjunto de maestros e intelectuales en el año de 1994, esta reunión tendría el nombre oficial de "Misión de Sabios", la cual estaba conformada por un grupo de diez notables personalidades de las ciencias y las artes y cuyos lugares de trabajo se ubicaban en distintas partes del mundo.

El resultado de esta Misión, fue el de la elaboración de un informe a propósito de la situación y perspectivas del país sobre ciencia, tecnología y educación. La pieza introductoria de dicho informe, escrita por el premio Nobel de literatura Gabriel García Márquez y que por supuesto formó parte de esta reunión, contenía la siguiente reflexión: "Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma", reflexión citada además en un documento sobre Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y la educación en el siglo XXI, para ilustrar claramente sobre las razones del aprender y de quienes tienen en sus manos la labor de enseñar en la sociedad del conocimiento (Vargas, 2009, 8).

La expresión "desde la cuna hasta la tumba" adquiere un gran sentido, en la

medida que está asociada a la educación, como el proceso que transcurre a lo largo de la vida, y que ha de convertirse en la oportunidad de desarrollar pensamiento. En tal razón la educación ha de ser el órgano motor que genere cambios sociales y que permita transformaciones en los sujetos. La educación, entonces es vista como la vía ascendente que proyecta nuevas visiones de mundo, que reflexiona y da sentido a la vida, que forma desde el ser, el conocer, el hacer y el convivir en las posibilidades del sujeto.

De ahí que maestros e intelectuales en Colombia han de ser los promotores de la educación, ser reconocidos por la misión que desempeñan a favor de los sujetos, misión que le exige asumir responsabilidad y compromiso frente a los devenires de la sociedad, atendiendo a que maestro e intelectual comprometido es aquella persona que trabaja las dimensiones del ser humano. Es quien amplía su compromiso más allá de sus mismos sentimientos, creencias religiosas y riquezas más queridas; el que solo se orienta y actúa con un elevado nivel o grado de comprensión de las cosas, el que conoce y comprende de su importancia en el gran ejercicio que significa desarrollar pensamiento crítico y respetar de manera sincera a los demás.

Es necesario aclarar que la misión que maestros e intelectuales desempeñan no siempre se ajusta a las realidades de la sociedad en los diferentes contextos, sino que en algunos casos se queda apenas en la de ser un funcionario reproductor que ejerce la profesión siguiendo las políticas y normas establecidas por los entes nominadores y donde los procesos de reflexión y transformación están ausentes. En la educación como elemento integral de una sociedad está inmerso el maestro, como miembro de la comunidad educativa quien desarrolla la tarea de enseñar, pero su misión se ve enmarcada dentro de las normas, los controles, los formatos, la memorización y la reproducción del sistema burocrático de turno, que impide

salirse del esquema ya establecido por la administración.

El magisterio colombiano al igual que otros países de Latinoamérica ha vivido diferentes etapas en el proceso histórico y se define “en los tiempos de construcción del Estado-nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario de Estado” (Birgin, 1999,7), como maestros e intelectuales que representan la condición de funcionarios de Estado convirtiéndose solamente en los servidores dominados y reproductores de un sistema.

El papel del maestro e intelectual como funcionario público, en este caso, pasa a ser “subalterno” (Spivak, 2003,299), donde la expansión del imperialismo hace presencia a través de la élite gubernamental, respecto a un grupo social como lo es el magisterio, y que se presenta como “una imagen de maestro/a como sujeto público, con fuertes prescripciones morales, expuesto siempre a la mirada y al juicio de la sociedad” (Birgin, 1999,7).

En contraposición al maestro funcionario reproductor, surge el maestro emancipador, quien con su pensamiento liberador y transformador hace que lo imposible sea posible, que la escuela no sea una empresa, sino una institución instituyente fundadora de identidad, que trabaja el ser, el espíritu, trabaja la condición emancipadora del ser, no tiene expectativas de clientes, sino que produce prácticas sociales y construye humanidad.

Vale la pena resaltar que la misión del maestro emancipador radica fundamentalmente en darse cuenta que “toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos” (Freire, 2007,104), y donde el maestro ha de convertirse en “lector de mundo” (Freire, 2007, 107), donde se cuestione respecto a sus prácticas pedagógicas e involucre las realidades de los educandos en los contenidos que aborda en el proceso de enseñanza aprendizaje,

Entonces, maestros e intelectuales han de ser los líderes comunitarios, culturales y pedagógicos que tienen la capacidad de orientar la organización del currículo y han de pensar en una práctica pedagógica crítica que “encierre el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 1997, 39). Es así que dependiendo de la misión comprometida que maestros e intelectuales desempeñan desde sus aulas, la escuela se convierte, entonces, en “la válvula de escape” (Entrevista, Bahamón, 2011)²², puesto que la institución educativa se constituye en el refugio para los problemas familiares, la terapia del trabajo y actividades cotidianas y el lugar seguro porque cuenta con maestros que motivan y construyen constantemente imaginarios de vida.

Por otro lado el maestro es “un obrador de intereses” (Entrevista, Salas, 2011)²³, porque es quien desde su relación directa con los estudiantes llega a su familia, moviliza pensamiento y construye presente social con sentido; además, que a partir de la “vocación” misma, ha de ser el maestro “una combinación de convicción, fortaleza y dinamismo”, que pone en la práctica a obrar intereses de lo que sabe y logra aportar sustancialmente en la construcción de proyectos de vida realizables. Por consiguiente, el maestro e intelectual está convocado a asumir su “vocación”, su razón de ser en la sociedad, alcanzando progreso y que en la función emancipadora que cumpla, su voz construya nuevos horizontes de humanidad.

El maestro e intelectual: Construye humanidad

El actuar en solitario no produce cambios fundamentales en el entorno, mientras que el colectivo da fuerza y construye humanidad, es por eso que se

22 Bahamón, C. Inocencio, entrevista Junio 30 de 2011 y enero 17 de 2012. Neiva Huila, Colombia.

23 Salas, V. Reynel, entrevista Noviembre 10 de 2011. Neiva Huila, Colombia.



han disminuido o por lo menos controlado males perversos en la sociedad, a pesar de que se siguen acrecentando como lo son la pobreza, la injusticia y la violencia, y a los cuales no se les da el remedio práctico, oportuno y eficaz para pensar un mejor futuro próximo.

Frente a esto el doctor Inocencio Bahamón, intelectual entrevistado, invita a buscar la cohesión social, los imaginarios colectivos, el respeto por el otro, la igualdad de oportunidades, el trabajo y pensar en colectivo (Entrevista, 2011). Estas son opciones que maestros e intelectuales desde la escuela han de construir porque sobre todo dan sentido a los proyectos de vida de las nuevas generaciones. Es el maestro e intelectual quien hace parte de una colectividad que le permite construirse y constituirse con los otros, hace parte de una comunidad de hablantes que tiene puntos en común y divergentes que lo hacen parte de una realidad tanto educativa como social.

El colectivo de intelectuales se logra conformar provocando visiones integradas de mundo, que permiten la construcción social de futuro que tanto necesita la sociedad. Esto genera un efectivo impacto y desarrollo cultural, pues como dice Gabriel García Márquez la cultura es la “fuerza totalizadora de la creación: el aprovechamiento social de la inteligencia humana” (2010, 39).

El adquirir un compromiso colectivo de y entre intelectuales, exige actuar decididamente como una estructura social, que lucha por ideales comunes y benéficos para la humanidad, requiere de esta fuerza social que moviliza las masas, sin caer en la “sindicalofobia” (Bourdieu, 2002, 155). Por consiguiente es cuestión de asociarse como grupo fortalecido que solidifica modos de pensamiento, que buscan “trabajar en la investigación colectiva de las estructuras que den origen a un nuevo mundo social, es decir, a nuevos contenidos, nuevas metas y nuevos medios internacionales de acción” (Bordieu, 2002, 156).

En relación a lo anterior, la intelectualidad debe buscar otras formas de organizarse en busca de la cultura perdida, escurrir en lo más profundo de las generaciones y realizar no sólo reparaciones, sino unas efectivas transformaciones en colectivo que permitan a la vez convertir al maestro e intelectual en un verdadero constructor de obras de arte.

El Maestro e intelectual, está invitado a caminar acompañado con otros hacia nuevos horizontes que les permitan ampliar las miradas del mundo, a hacer verdadera creación intelectual y a convertir este oficio humano en el más sublime y enriquecedor que existe: contribuir a la construcción de sujetos contextualizados.

Maestros e intelectuales como actores responsables de la formación de sujetos que se proyectan hacia mundos futuros, requieren abrirse a un universo de posibilidades, romper con las fronteras y los límites y, atreverse a encontrar nuevos horizontes desde sus instituciones educativas y reconocer que hay muchos proyectos de vida por iniciar y alcanzar.

Por tanto, en la institución educativa maestros e intelectuales construyen nuevas alternativas para crear cambios en la praxis y encaminan sus pensamientos y acciones a cruzar límites y fronteras de lo imposible, porque sólo desde la reflexión pedagógica se logrará cambiar la vida en las posibilidades de sujetos con pensamiento crítico y con proyectos de vida en perspectiva a nuevos espacios creativos.

Antes de continuar con las reflexiones del maestro e intelectual, es de gran importancia referirse a la relación binaria de intelectual y subalterno, donde las dos son antagónicas, en el sentido que la función social que cumple el primero, no supone que este ejerza dominio y sea el súbdito del segundo. Sin embargo, específicamente se dan condiciones de poderío del maestro hacia el educando, del jefe a la secretaria, del médico a la enfermera, del empresario al obrero, y así otras relaciones de superioridad.

Es de notar que el intelectual se desempeña en contextos concretos; el psicólogo, el maestro, el psiquiatra, el arquitecto, el filósofo, el científico poseen saberes específicos que los convierten en "intelectuales específicos" (De la Vega, 2010, 14), donde los discursos que manejan dominan a los otros, de ahí que se hace necesario "repensar nuestras presuposiciones analíticas y nuestra posición política como intelectuales y académicos" (Spivak, 2003, 300).

El maestro e intelectual desde su contexto específico debe cuestionarse y examinar los grupos sociales que son colonizados en la sociedad y actuar además como colectivo gremial que busca lógicas diferentes de pensamiento opuestas a las de la subordinación. Concretamente es el maestro quien desde su práctica pedagógica debe suspender definitivamente "ahora este rol de árbitro, juez y testigo universal es uno que me rehúso absolutamente adoptar" (Spivak, 2003, 315).

Ante las tipologías en las que persisten maestros e intelectuales se hace necesario desaprender y constituirse como equipo que se fortalece en los campos del saber, de la práctica y lo político y da la posibilidad de trabajar en la otredad reconociéndose así mismo como sujeto histórico, político y social en diferentes contextos. En efecto, el maestro e intelectual actualmente se restituye en la medida que asuma las funciones y responsabilidades en la sociedad y contribuya decididamente a cambiar las visiones de mundo de los sujetos; además luchar por buscar "colaborar en el proceso en el cual, la debilidad de los oprimidos se va transformado en fuerza capaz de transformar la fuerza de los opresores en debilidad, por medio de la comprensión crítica de cómo se dan los conflictos sociales" (Freire, 2007, 120).

Para finalizar, el maestro e intelectual está convocado desde sus saberes, disciplinas y posturas, a buscar senderos de sentido que den respuestas

a las transformaciones que el mundo exige. Para esto cada quien adquiere significado de lo que tiene y adquiere importancia en la medida que le encuentre razones valederas para continuar desarrollándolas. Como dice Jane Teller, en su libro Nada, "abrir todas las ventanas del oscuro, precario y tentador desván existencial que llevaba conmigo" (2006, 158), es decir hacer conciencia, darse cuenta, despertar a la vida y no recluir imposiciones y dudas en el olvido, sino que afloren nuevas formas de pensar y actuar frente al mundo.

Son los otros los que con sus formas de actuar inquietan y hacen cambiar las imposiciones traídas desde siempre en el equipaje de la vida, maestros e intelectuales sujetos llamados públicamente a construir humanidad y a encontrar búsqueda de sentido desde su ser.

En conclusión

"Es el maestro el que tiene el deber y la posibilidad de salvar a la sociedad".

William Ospina

La investigación deja a la sociedad una propuesta de construcción social de sentido de la realidad presente, a partir de la problemática particular de la falta de sentido y posibilidades de los proyectos de vida en los jóvenes. Conviene reflexionar críticamente sobre la educación colombiana, específicamente desde el maestro e intelectual como constructor de realidad social y quien desde sus discursos construye espacios que viabilizan proyectos de vida para las futuras generaciones. Son ellos los responsables de la educación en Colombia, son los que la salvan de la crisis en que se encuentra; en primer lugar porque han de reconocerse como seres históricos producto de un ayer en las transformaciones del hoy, y en segundo lugar porque han de reconocerse además, como "pensadores de época" que lideran y se comprometen con la realidad histórica a la que pertenecen.



El maestro e intelectual es quien debe retomar el liderazgo, construir sentimientos de identidad cultural, reconocerse como sujeto histórico, político y social en su contexto, preocuparse por su entorno natural, por su terruño y adentrarse en el arraigo cultural de la región y trabajar por ella.

Corresponde al maestro e intelectual proponer la autonomía escolar a partir de la elaboración de un currículo humanizante, que tenga como objetivo el sujeto colombiano que se le reconozca en su diversidad y contexto, porque es desde allí de donde se gestiona la escuela y es a partir de las prácticas educativas desde donde se gestan posibilidades de mujeres y hombres nuevos que se necesitan construir y son los maestros los que a partir de su quehacer resignifican ese saber pedagógico, que responde a la dinámica de la vida.

El maestro e intelectual está llamado a construir sentido de la otredad y comunidad, a partir de la misma cohesión social, desde donde valora el patrimonio histórico cultural de la región y hace posible el rescate de la memoria colectiva. Es inherente a la memoria colectiva la historicidad, que es la manera de ubicarse en un tiempo y en espacio, es la reflexión de hechos pasados, es recuperar la memoria, volver a soñar sobre lo que fue olvidado y quien mejor que el maestro desde la escuela asuma la responsabilidad de formar sujetos críticos y comprometidos con los acontecimientos que le atañen a su contexto. Sólo haciendo parte de una colectividad que lo constituye en fuerza social movilizadora construye tejido de humanidad desde su práctica pedagógica, permitiendo que la escuela adquiera verdadero sentido.

Pertenece al maestro e intelectual desarrollar autonomía y pensamiento

crítico desde el aula porque es quien ha de ser un constructor referente de realidad, no sólo enseña valores, sino que construye conocimiento desde su saber disciplinar e interdisciplinar, produce teorías, asume posturas críticas desde sus discursos, busca significados de mundo para las actuales realidades con miras a viabilizar los proyectos de vida de los jóvenes.

El maestro e intelectual está convocado a compensar las potencialidades ocultas, a resarcir los vacíos que se han dejado en la vida, está invitado a reconocerse como sujeto en la sensibilidad, la afectividad, a través de la práctica de ese ser poeta, pintor, músico, deportista o actor, que soñó en otros tiempos, pero que aún toma fuerza, satisfacción, gusto y sobre todo que da significados de mundo.

El maestro e intelectual está llamado a formar para la vida en las posibilidades del conocimiento, en las posibilidades del sujeto, es decir, no enseña códigos dogmáticos, sino que forma la vocación a partir del desarrollo del pensamiento científico, filosófico, y artístico; es quien transforma los contenidos en significados, desarrolla la sensibilidad humana y construye conocimiento a partir de potenciar la potencia, desde las lecturas de mundo que hace a los educandos.

En suma, el maestro e intelectual debe ser un vanguardista de mundo, que provoca y enfrenta cambios generacionales de la sociedad y que lucha por restaurar su status de pensador crítico, por tanto se debe restituir el carácter del ser maestro e intelectual a partir de recuperar su lugar político y gnoseológico, de promover consensos y nuevas relaciones humanas que lo proyecten como visionario de mundo para las nuevas generaciones en la construcción de sus proyectos de vida.

Bibliografía

- Bedolla Solano, Ramón. (2008). El maestro, su papel en la sociedad y rol que desempeña en el ámbito educativo. PTC de la Licenciatura en Sociología de la Comunicación y Educación. Universidad Autónoma de Guerrero, UAG. Guerrero México. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos62/el-maestro/el-maestro2.shtml>. (Recuperado el 16 de abril de 2012).
- Birgin, Alejandra. (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego. Buenos Aires. Editorial Troquel. Disponible en http://www.institutoartepilar.com.ar/aportes_abril2010/birgin.pdf. (Recuperado el 25 de julio de 2012).
- Bourdieu, Pierre. (2002). Pensamiento y Acción. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Contexto Educativo. (2004). Artículo: El maestro como intelectual, nota editorial, Revista Digital de Información y Nuevas Tecnologías, número 30, año IV. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2004/1/editorial.htm>. (Recuperado el 17 de abril de 2012).
- De la Vega, Eduardo. (2010). La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar. Introducción. Noveduc. Buenos Aires. Disponible en www.noveduc.com/la-intervencion.htm. (Recuperado el 25 de julio de 2012).
- Dewey, John. (1997). Democracia y educación. Ediciones Morata, Madrid.
- Foucault, Michel. (1991). Saber y Verdad. Madrid, Editorial La Piqueta.
- Foucault, Michel. (2007). Pedagogía de la Esperanza. Madrid, Siglo xxi editores.
- Foucault, Michel. (1992). Microfísica del poder. Madrid, Editorial La Piqueta.
- Freire, Paulo. (2006). Pedagogía de la Autonomía. (11ª edición). Madrid, Siglo xxi editores.
- Gadamer, Hans Georg. (1989). La herencia de Europa. Barcelona. Editorial Península.
- García, M. Gabriel. (2010). Yo no vengo a decir un discurso. Barcelona. Edición Mandadori.
- González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes Humanos: Límites y Paisajes. (3ª edición). Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Grupo de Investigación Huila. (Julio 30 de 2011 y Octubre 4 de 2011). Entrevista con Juan Carlos Garzón Rodríguez, Asesor técnico del MEN. Neiva Huila Colombia. Anexo en el trabajo de investigación.
- Grupo de Investigación Huila. (Junio 30 de 2011 y enero 17 de 2012). Entrevista con Inocencio Bahamón Calderón, rector de la Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá. Neiva Huila Colombia. Anexo en el trabajo de investigación.
- Grupo de Investigación Huila. (Noviembre 10 de 2011). Entrevista con Reynel Salas Vargas, académico e historiador y miembro de número de la Academia huilense de historia. Neiva Huila Colombia. Anexo en el trabajo de investigación.
- Grupo de Investigación Huila. (Octubre 7 de 2011). Entrevista con Alfredo Olaya Amaya, Director General de Investigación Facultad de Ingeniería Universidad Surcolombiana. Neiva Huila Colombia. Anexo en el trabajo de investigación.
- http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/22/actualidad/1329922234_215883.html (Recuperado el 20 de abril de 2012).
- López, Benjamín. (S. f). Definición de maestro. En: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Definicion-Del-Maestro/2589549.html>. (Recuperado el 16 de abril de 2012).
- Martínez Escárcega, Rigoberto. (S. f). Una mirada a la práctica docente a través de las relaciones de poder, artículo. En: <http://tutorias2007.blogspot.com/2007/07/una-mirada-la-prctica-docente-travs-de.html>. (Recuperado el 24 de abril de 2012).
- Martínez Eloy, Leonor y Martínez Eloy, Hugo. (2006). Diccionario de Filosofía Ilustrado. Editorial Panamericana, (2ª edición). Bogotá.
- Meirieu, Philippe. (1998). Frankenstein Educador. (1ª edición). Barcelona. Editorial Leartes S.A.
- Melo, Jorge Orlando. (2008). Colombia es un tema, artículo: Universidad, intelectuales y sociedad: Colombia 1958-2008, Conferencia dictada en la Universidad de los Andes, Bogotá. Disponible en <http://www.jorgeorlandomelo.com/intelectuales.htm> (Recuperado el 17 de abril de 2012).



- Ospina, William. (2012). La lámpara maravillosa. (1ª edición). Random House Mandadori. S.A.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? Revista Colombiana de Antropología. Vol. 39. Bogotá. Disponible en http://bilboquet.es/B8/DOC/spivak_puede_hablar_lo_subalterno.pdf (Recuperado el 20 de julio de 2012)
- Teller, Janne. (2011). Nada. Bogotá. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Tomasini, Alejandro (1992). Una introducción al pensamiento de Bertrand Russell. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Trujillo Reyes, Blanca Flor. (2009). 'Hombre, moral y ciudadanía en Jean-Jacques Rousseau', Revista intercontinental de Psicología y Educación. (Vol. 11. N. 1). En: <http://journaldatabase.org/journal/issn0187-7690> (Recuperado el 20 de julio del 2012).
- Vargas Zúñiga, Fernando. (S, f). Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del Aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. En: www.docstoc.com/.../Escenarios-y-tendencias-en-el-mundo-del-traba... (Recuperado el 20 de abril de 2012).

Lenguajes del poder. Los lenguajes de la motivación escolar en la institución educativa San Vicente del municipio de La Plata Huila, Colombia¹

JANINNE FLÓREZ SÁENZ²
CARLOS UNI YUGCHA³, HENRY WILLIAM UNI YUGCHA⁴

CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

Al igual que en América Latina, en Colombia fue preciso identificar los factores que motivan la permanencia escolar, en virtud a que se reconoce a la escuela, como el espacio clave para la conformación de sociedades democráticas y de integración social.

En el reducido y complejo abordaje del tema investigado, el más importante antecedente que se identifica es: "Lenguajes del poder. Tiempo que convocan, humanidad que devienen", que trata "el orden y el desorden de la educación", en proceso de desarrollo, (2012-2015); elaborado por: González, Miguel (Colombia); Valero, Fernando (España); De la Vega, Eduardo (Argentina) y Jiménez, Antonio (España). Aquí, se incorpora una variable sobre el lenguaje de motivación en el aprendizaje, hilo conductor del presente estudio.

En el componente de motivación y trayectoria escolar se accede a significativos hallazgos, del ámbito nacional e internacional, los cuales favorecen una amplia sustentación.

Con respecto a la determinación de los factores que motivan a los estudiantes a continuar estudiando en la I. E. San Vicente del municipio de La Plata, Huila, se adopta el estudio de caso tipo exploratorio y descriptivo, enmarcado con la metodología cualitativa, en un análisis profundo y contextual de la situación, usando fuentes de evidencia cualitativa y cuantitativa. Para tal efecto, se seleccionan siete unidades de análisis, actores de la comunidad educativa, con el fin de aplicar una entrevista semi estructurada con guía, complementada con observación no participante y análisis documental. Asimismo, se prevé la protección de la identidad de los participantes

1 Recibido: junio 11 de 2012. Aceptado: julio 28 de 2012.

2 Janinne Flórez Sáenz. Ingeniera de Sistemas de la Universidad Cooperativa de Colombia y Magister en Educación Docencia. Docente de las áreas de informática y matemáticas de Institución Educativa. San Vicente del municipio de La Plata Huila. Correo electrónico: jarin174@hotmail.com

3 Carlos Uni Yugcha. Licenciado en matemáticas y física de la Universidad Surcolombiana y Magister en Educación Docencia. Docente del área de matemáticas de la Institución Educativa. San Lorenzo del municipio de Suaza Huila. Correo electrónico: unicar1@gmail.com

4 Henry William Uni Yugcha. Ingeniero de Sistemas de la Universidad Cooperativa de Colombia y Magister en Educación Docencia. Directivo de la Institución Educativa Santa Juana de Arco del municipio de Santa María Huila. Correo electrónico: henryuni@msn.com

5 Miguel Alberto González González. Docente e investigador. Director General de la investigación "Lenguajes del poder".



y la confidencialidad de la información, sin vulnerar la construcción del conocimiento dentro del contexto ético y creíble.

Desde la perspectiva de cada uno de estos siete participantes, se establece que, en la permanencia escolar de la I. E. San Vicente, se caracterizan cuatro importantes motivaciones: 1) Políticas gubernamentales, relacionadas con las bondades de los programas y subsidios. 2) Institucionales, que involucran directamente a la I. E., en especial, al docente, reconociéndosele el poder magistral de su palabra, y de hecho, su responsabilidad como agente del cambio, de cada alumno que llegue a su aula de clases. 3) La familia, primera impulsora de la actuación, en el sentido de valorar la educación y, 4) El estudiante, desde su perspectiva interna y externa, en virtud al rol protagónico, de su propia vida.

De otra parte, la I. E. San Vicente, aún tiene un largo camino por recorrer, para consolidar los procesos de ingreso, permanencia y promoción escolar, debido a que no se han asimilado las herramientas legales, tendientes a satisfacer las necesidades y expectativas socioculturales, a través de los proyectos educativos reglamentarios (Ley General de la Educación, artículo 14) y el Proyecto de Orientación Escolar.

En este sentido, la sola creativa aplicación de estas disposiciones, la pondrían a la altura de sus homólogas en el país, además de que se tiene una oportunidad, relacionada con su ubicación dentro de una zona de interés arqueológico, aún sin desarrollar.

Palabras clave: lenguajes del poder, motivación escolar, permanencia escolar, deserción escolar, institución educativa.

Languages of power. The languages of school motivation in the school of San Vicente municipality La Plata Huila, Colombia

Abstract

An in Latin America, in Colombia it was necessary to identify the factors that motivate school attendance, according to school in recognized as the key element for formation of democratic and social integration.

In the small and complex approach to the topic under investigation, the most import history that is identified is: "Languages of power. Time to convene, become humanity which is "order and disorder of education", in the development process (2012-2015), prepared by: Gonzalez, Miguel (Colombia); Valero, Fernando (Spain); De la Vega, Eduardo (Argentina) and Jimenez, Antonio (Spain). Here, a variable is incorporated into the language of motivation in learning, guiding the present study.

In the component school career motivation and significant findings is accessed, the national and international level, which favors a broad support. With respect to the determination on the factors that motivate students to continue studying at the I. E. San Vicente del municipality of La Plata, Huila, adopting the case study exploratory and descriptive qualitative methodology framed in a deep and contextual analysis of the situation, sources of evidence using qualitative and quantitative.

To this end, selected seven units of analysis, actors of the educational community, in order to apply a semi-structured interview with a guide, supplemented by participant observation and document analysis. It also provides for the protection of the identity of the participants and the confidentiality of information, without infringing the construction within the context of ethical and credible.

From the perspective of each of these seven participants, provides that, in the school attendance of I. E. San Vicente, are characterized four major reasons: 1) Government policies related to the benefits of the programs and grants. 2) Institutional, which directly involve the I. E., in particular, the teacher, being recognized the master power of his word, and indeed its responsibility as an agent of change, every student who comes to your classroom. 3) The family, first driving performance in the sense of value education. 4) The student, from the internal and external perspective, under the leading role of his life.

In addition, I. E. San Vicente, still has a long way to go, to consolidate the processes of admission, retention, and school, because they have not assimilated the legal tools, designed to meet the cultural needs and expectations through regulatory educational projects (General Education Law, Article 14) and School Counseling Project.

In this sense, the single creative application of these provisions, would live up to their counterparts in the country, plus it has a chance, related to its location within an area of archaeological interest, as yet undeveloped.

Keywords: languages of power, school motivation, school attendance, dropouts, educational institution.

Apología del estudio

La permanencia escolar en el sistema educativo, sigue siendo la gran preocupación de los países de América Latina, para que el acceso y ejercicio del derecho a la educación, sean una realidad. En Colombia, los programas de: subsidios monetarios, alimentación, transporte, mejoramiento y ampliación de la calidad y cobertura han generado positivos impactos. Bajo esta perspectiva, su análisis, permitirá identificar experiencias, que pueden ser recreadas en el departamento del Huila, especialmente, en la Institución Educativa, San Vicente, que posee el 8,0% de la población estudiantil rural del municipio de La Plata, que representa el 59,0% del total de esta población⁶.

6 Secretaría de Educación del Huila. (2011). Gestión de la cobertura educativa SED Huila. Estadística educativa del Huila. Disponible en <http://coberturaeducativaenlasedhuila.wikipaces.com/Estad%C3%ADstica+Educativa+Huila>.

Significativos precedentes

En Latinoamérica, pese a las condiciones socioeconómicas, la escuela es reconocida como espacio clave para la conformación de sociedades democráticas y de integración social. Así, las políticas para incentivar la permanencia y prevenir el fracaso escolar, son ejes de diversos programas educativos, teniendo en cuenta que, es en la primera infancia donde se construyen los pilares de la personalidad del individuo y, precisamente, los adultos, son los directos responsables de hacer que, esos primeros registros, sean huellas positivas, propulsoras del crecimiento y desarrollo humano.

Aunque es reducido y complejo, el abordaje del tema, "Lenguajes del poder. Tiempo que convocan, humanidad que

[com/Estad%C3%ADstica+Educativa+Huila](http://coberturaeducativaenlasedhuila.wikipaces.com/Estad%C3%ADstica+Educativa+Huila). Recuperado el 30 de octubre de 2011.



devienen”⁷, trata “el orden y el desorden de la educación” e incorpora una variable sobre el lenguaje de motivación en el aprendizaje, hilo conductor del presente estudio.

Referente a la motivación, es ineludible la coherencia del proceso educativo con las trayectorias del ser humano, en sus fases: física, cognitiva y psicosocial. En este sentido, Arguedas Negrini, Irma & Jiménez Segura, Flor (2007, 52-60)⁸, identifican seis categorías favorables a la permanencia escolar: *habilidades para el éxito escolar; autoconcepto y autoestima; comunicación; manejo del estrés; control; acciones de personas adultas; y características de la institución educativa*. En tanto, Castro, Bernardo & Rivas, Gloria (2006, 43-67)⁹, determinan cuatro: *contexto, estructuras funcionales, procesos y actores*.

Bustamante Henao, Beatriz Eugenia (2006, 71)¹⁰ focalizada hacia la población joven-adulta de las terceras jornadas oficiales, concluye que, no obstante el carácter constitucional de la educación, no existen políticas de retención. Además, se asume a los docentes, responsables de la motivación para la permanencia escolar y, respecto a los estudiantes con problemas académicos o de comportamiento, no hay tratamiento diferencial; contrariamente, son “empujados de una Institución a otra” hasta que desertan.

El Ministerio de Educación (2003, 1)¹¹ asocia permanencia escolar con los factores de riesgo: atomización de la oferta educativa por ciclos escolares, dificultades socioeconómicas, contenidos académicos no pertinentes y baja oferta educativa. En virtud a ello, formula estrategias orientadas a: integrar los ciclos educativos; mejorar y fortalecer los recursos económicos y pedagógicos; y hacer pertinentes los modelos educativos.

Para Dabenigno, Larripa, Austral, Tissera, & Goldenstein (2010, 7)¹², las estrategias institucionales, “no se ha abordado en relación con las experiencias escolares de jóvenes con distinto tipo de trayectorias educativas, que van desde aquellas discontinuas o con dificultades hasta las carreras escolares ideales y continuadas”, aspecto que se constata a través de la exhaustiva revisión documental adelantada, como parte del presente proceso investigativo.

Principal interrogante

¿Qué factores motivan a los estudiantes a continuar estudiando en la I. E. San Vicente del municipio de La Plata, Huila?

Lo que se espera lograr

En general

Identificar los factores que motivan a los estudiantes de la I. E. San Vicente, del

7 Secretaría de Educación del Huila. (2011). Gestión de la cobertura educativa SED Huila. Estadística educativa del Huila. Disponible en <http://coberturaeducativaenlasedhuila.wikipaces.com/Estad%C3%ADstica+Educativa+Huila>. Recuperado el 30 de octubre de 2011.

8 Arguedas Negrini, Irma & Jiménez Segura, Flor. (2007). Permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo durante la adolescencia. 52-60.

9 Castro, Bernardo & Rivas, Gloria. (2006). El estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. 66-67.

10 Bustamante Henao, Beatriz Eugenia. (2006). Me fui y volví, un estudio sobre deserción y el regreso al sistema educativo colombiano. 71.

11 Ministerio de Educación Nacional. (2003). Atablero. N°21, 1. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87969.html>. Recuperado el 16 de enero de 2012.

12 Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina; Austral, Rosario; Tissera, Silvana & Goldenstein, Yamila. (2010). Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de Buenos Aires. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, 7. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientosecundarios> 2010.pdf. Recuperado el 07 de enero de 2012.



municipio de La Plata Huila, a continuar sus estudios.

En particular específicos

Determinar los lenguajes usados por los docentes y directivos, para que los estudiantes permanezcan en la I. E. San Vicente.

Identificar los factores claves que motivan a que los estudiantes de la I. E. San Vicente, no interrumpan su trayectoria escolar.

Establecer pautas para formular una propuesta, orientada a fortalecer los procesos de ingreso, permanencia y promoción escolar en la I. E. San Vicente.

Horizontes teóricos

Lenguajes del poder

El lenguaje se entiende como instrumento que permite satisfacer la necesidad básica de comunicación, a través de sonidos o gestos. Su inadecuado uso, puede hacerla inespecífica, incoherente, vacía, improductiva y hasta conflictiva; lo cual valida el desarrollo del concepto, “empoderamiento lingüístico”, de Brenson-Lazan, Gilbert (1986, 9)¹³.

El docente es el agente transformador de la vida del estudiante, provisto de empoderamiento, por la mágica potestad de su palabra. Por ello, es su responsabilidad, hacer que el alumno que llegue al aula de clases, “salga siendo diferente, salga con un futuro distinto, salga abriendo posibilidades que no veía antes, salga pudiendo ver y hacer lo que originalmente le estaba negado”, dice Echeverría, Rafael (2011, 1)¹⁴.

13 Brenson-Lazan, Gilbert. (1986). El poder del lenguaje y el lenguaje del poder, 9. Amauta Internacional, LLC. Disponible en: <http://www.amauta-internacional.com/BIBVIRT/PoderLeng.pdf>. Recuperado el 03 de enero de 2012.

14 Echeverría, Rafael (2003). El poder del lenguaje en la educación. Universidad de Temuco, Chile. En: Ontología del lenguaje, 1. Disponible en: <http://mauriciobertero.espacioblog.com/>

Motivación

El estudio de la motivación según Reeve, Johnmarshall (2003, 29-52)¹⁵, se remonta a Sócrates, Platón y Aristóteles. Su esencia espiritual dificultó ser comprendida y precisó dársele una connotación biológica, pero sólo Cofer & Appley (1964) la convierte en disciplina insignia de la psicología, generando muchas miniteorías, incluida la de permanencia escolar, que se agrupan en tres categorías: biológica, del aprendizaje y cognitiva, caracterizadas por Papalia, Diane E. & Olds W., Sally (1987, 321-324)¹⁶.

Weiner (1990, 41-47)¹⁷, citado por: González, Ramón; Valle, Antonio; Núñez, José & González-Pineda, Julio; concluye que, desde los años 20 hasta los 60, la conducta humana tiene una perspectiva psicoanalítica y conductista. Desde finales de los 60 hasta ahora, se le integran atribuciones causales; percepciones de eficacia, control, competencia, metas y, el autoconcepto, prioridad del estudio motivacional.

La motivación es la palanca inductora de toda actuación. Para García, Francisco & Doménech, Fernando (1997, 1)¹⁸, permite: “provocar cambios tanto a nivel

post/2007/08/04/el-poder-del-lenguaje-la-educacion. Recuperado el 09 de abril de 2012.

15 Reeve, Johnmarshall (2003). Motivación y emoción. México: McGraw-Hill, 29-52.

16 Papalia, Diane E. & Olds W., Sally. (1987). Psicología. México: McGraw-Hill, 321-324.

17 Weiner, Bernardo (1990). History of motivational research in education. En: González, Ramón; Valle, Antonio; Núñez, José & González-Pineda, Julio (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. 8 (1), 45-47. Disponible en <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>. Recuperado el 10 de enero de 2012.

18 García Bacete, Francisco J. & Doménech Betolet, Fernando. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Universidad Jaume I de Castellón. En: Revista Electrónica de Motivación y Emoción. 1, (0), 1. Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>. Recuperado el 09 de diciembre de 2011.



escolar como de la vida en general” y, aunque su complejidad ha impedido integrar todas sus facetas, citan a Beltrán (1993a), Bueno (1995) & McClelland (1989), como los que mejor la han definido: “un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”.

En la permanencia escolar, directamente relacionada con el éxito y el fracaso, se asocia a comportamientos individuales, familiares y comunitarios, incluidos: la escuela, la calidad del aprendizaje y el clima escolar, sostienen Castro, Bernardo & Rivas, Gloria (2006, 43-67)¹⁹. La relación entre pares y con los docentes, son concluyentes, según: Gubbins & Vanegas (1999), Franssen & Salinas (2000), Román & Cardemil (2001), citados por Román, Marcela (2009, 110)²⁰, que complementa: “sin duda uno de los factores que más impacta en los aprendizajes, en la autoestima, la motivación por estar en la escuela y aprender, es la enseñanza o práctica pedagógica”.

Satisfacer las necesidades sociales, para Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987, 15)²¹ y el acercamiento de los profesores con los estudiantes, para Rumberger

(2001, 15)²², citados por Sarmiento (2006), incide en bajas tasas de deserción. Asimismo, para la Contraloría General (2005, 10)²³, es significativo el impacto de la capacidad pedagógica y el interés de los docentes por desarrollar el potencial de sus alumnos.

De hecho, no es menos trascendental el papel de los padres. Sarmiento (2006), cita a Rumberger (2001, 15): “Los estudiantes, cuyos padres monitorean y regulan sus actividades, proveen apoyo emocional y están más involucrados en la formación de los niños, tienen una menor probabilidad de desertar”. Asimismo, a Rumberger & Larson (1998, 15 y 20), que dicen que los hijos de hogares monoparentales tienen mayor riesgo de desertar, como también el nivel educativo de los padres, la actitud frente a la educación y la creencia de que ésta no contribuye a la movilidad social, cuando Rumberger (1995, 15)²⁴, afirma: “Los jóvenes de hogares que tienen bajas expectativas educacionales, duplican la probabilidad de desertar”.

Visión metodológica

Esta investigación adopta el estudio de caso tipo exploratorio y descriptivo, enmarcada con la metodología cualitativa, muy usual en ciencias sociales y educación, porque permite hacer análisis profundo y contextual, de una situación que

19 Castro, Bernardo & Rivas, Gloria. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad hoy*, II semestre, 11, 43-67. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/902/902011103.pdf>. (Recuperado el 10 de diciembre de 2011).

20 Román, Marcela. El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile? (2009). *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación*, 7 (4), 110. En: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>. (Recuperado el 10 de enero de 2012).

21 Coleman, J. S. & Hoffer, T. Public and private high schools: The impact of communities (1987). En: Sarmiento Gómez, Alfredo. (2006). Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes, 15. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-122720_archivo_pdf.pdf. (Recuperado el 3 de diciembre de 2011).

22 Rumberger, R. (2001). Why students drop out of school and what can be Done. En: Sarmiento, Alfredo (2006). Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes, 15. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-122720_archivo_pdf.pdf. (Recuperado el 3 de diciembre de 2011).

23 Contraloría General de la República. La deserción escolar en la educación básica y media. En *Agenda nacional de educación*, 10. Disponible en: www.contraloriagen.gov.co. (Recuperado el 03 de diciembre de 2011).

24 Rumberger, R. Dropping out of middle school (1995). En: Sarmiento Gómez, A. (2006). Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes, 15. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-122720_archivo_pdf.pdf. Recuperado el 3 de diciembre de 2011.

afecta a determinada colectividad, en este caso, la comunidad de la I. E. San Vicente del municipio de La Plata, usando fuentes de evidencia cuantitativa y cualitativa. Ver Figura 1.

Territorio y sujetos de estudio

Para hacer pertinente y apropiada esta selección, se escogen siete actores de la comunidad que, en el análisis de su propia singularidad y complejidad, generan significativas oportunidades de aprendizaje, relacionadas con los factores que motivan la permanencia escolar. Su composición la conforman: un directivo (rector), un docente, una madre de familia, un estudiante reprobado, dos estudiantes aprobados y un egresado.

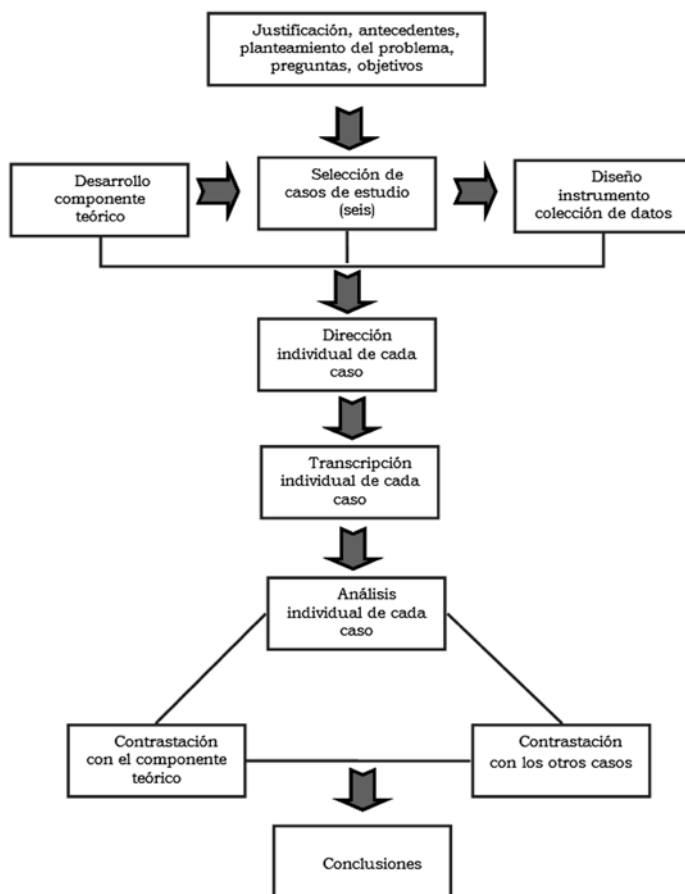
De este modo, se configura un estudio de caso múltiple y se adopta como técnica básica para obtener información, la entrevista semi estructurada con guía, además de la observación no participante y el análisis documental.

Como garante de fidelidad de la información, y para facilitar un clima de diálogo, las entrevistas se graban y se transcriben, para su análisis, en términos de comparar el componente teórico con el componente empírico.

Ética del caso

En atención a que, en el presente análisis, se comprometen aspectos de la integridad personal de los participantes, se establece el compromiso de protección

Figura 1. Diagramación visión metodológica.



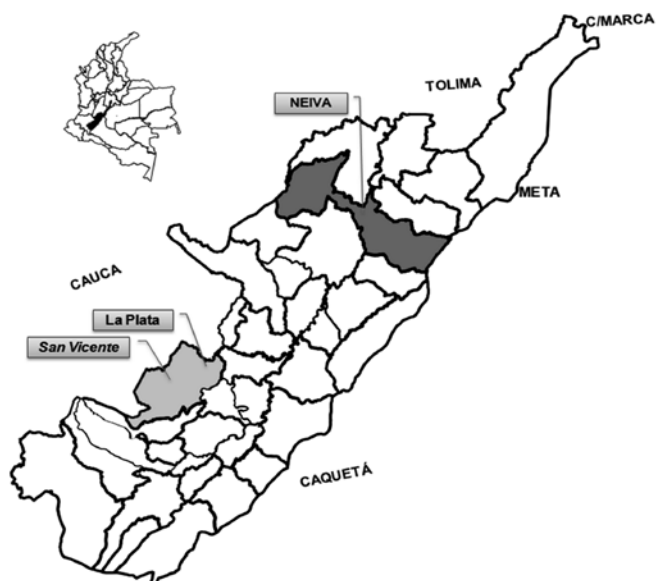
Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Villareal Larrinaga, O. & Landeta, Rodríguez, J. (2010, 36).

de los sujetos y confidencialidad de la información, cambiando sus identidades, sin que ello vulnere la construcción del conocimiento dentro del contexto ético y creíble.

Hallazgos

San Vicente, séptimo de los 10 corregimientos del municipio de La Plata (Ver Figura 2), del que dista 42,5 Km., tiene 3.465 habitantes (Censo 2005) y 12 veredas²⁵ (Plan Básico de Ordenamien-

25 Municipio de La Plata Huila. *Revisión y ajuste al Plan Básico de Ordenamiento Territorial*. "Con

Figura 2. Ubicación geográfica, San Vicente, municipio de La Plata Huila.

Fuente: <http://www.colombiassh.org/site/spip.php?article318> y elaboración propia.

to Territorial, 2005, 16), se sitúa a 22° 18' 54,4" de latitud norte, 76° 00' 33,7" de longitud oeste y a 1.836 m.s.n.m. Su temperatura promedio es 18°C, y posee una rica y extensa vegetación, constituyéndolo en gran reserva hídrica y forestal²⁶.

Sus primeros colonizadores datan de 1925 y, según la historia oral, eran familias del Tolima. No obstante, solo en 1940 tiene la primera escuela (hoy capilla) junto a la capilla, para facilitar el acceso de todos los niños vecinos. En 1948 se registra un apreciable incremento poblacional, debido a la inmigración de desplazados por la violencia, provenientes del Tolima, Vegalarga (Huila) y Páez (Cauca). De hecho, se dio una ilimitada ampliación de la frontera agrícola para el pastoreo,

y de allí, su primer nombre, "Potrero Grande". De otra parte, San Vicente alberga parcialidades indígenas de origen Páez y Guambiano. Además, la vereda Agua Bonita ostenta un apreciable patrimonio arqueológico, aún desconocido²⁷.

La I.E. San Vicente, creada en el 2007, presta los servicios educativos en los niveles: preescolar, primaria, básica primaria, básica secundaria y media académica, usando las metodologías: escuela nueva, post primaria o escuela activa y educación tradicional²⁸. En el 2011, tenía 903 alumnos matriculados, entre jóvenes y adultos, en sus 11 sedes educativas.

Bondad de las políticas gubernamentales

Para el rector, Eyder Suárez²⁹, ha favorecido la permanencia escolar, las políticas gubernamentales, desde mantener la planta docente, la dotación tecnológica hasta los subsidios económicos, alimentarios y transporte. No obstante, cree que deberá integrarse la asistencia sanitaria y la proyección laboral del estudiante, para favorecer su desarrollo personal.

Sin embargo, piensa que, la I. E. San Vicente deberá estar a la altura de sus homólogas en el país, integrar a los padres de familia y ofrecer más apoyo a sus estudiantes. Por lo tanto, aún se tiene un largo camino en motivación.

administración social, construimos el Municipio que soñamos. En: Acuerdo N° 0034 (sep. 2005), 9, 19 y 23.

26 Institución Educativa San Vicente, Proyecto educativo institucional, 2011, 42.

27 Institución Educativa San Vicente, Proyecto educativo institucional, 2011, 43-44.

28 Institución Educativa San Vicente, Proyecto educativo institucional, 2011, 52.

29 Entrevista a Eyder Suárez, rector I. E. San Vicente. Neiva, 5 de enero de 2012.

Institucionales: poder magistral del docente

Alejandra³⁰, docente de la I. E., está de acuerdo con la bondad de los programas gubernamentales, para proteger la permanencia escolar. Asegura que, el diálogo persuasivo sobre la importancia del estudio, ayuda mucho. Igualmente, la experiencia de algunos estudiantes desertores que encontraron en el trabajo una ardua práctica.

De otra parte, el rector realza el trabajo de los docentes, desde la producción académica hasta el apadrinamiento, testimoniando relaciones positivas, y de hecho, un ambiente institucional, acogedor.

La familia, primera inductora

Santiago³¹, escolar de 13 años, inmigró a San Vicente, por razones del trabajo de su progenitora mientras Camilo³², de 18 años, lo hizo como desplazado por la violencia. Ambos, proceden de hogares monoparentales. En tanto, Johan³³, cursa décimo, tiene 15 años y regresó a la región, junto a sus padres, para rescatar sus propiedades. Pese a estas diferencias socioeconómicas, de sus hogares proviene la primera motivación, relacionada con el valor de la educación, aunque también, deben colaborar en los oficios domésticos y trabajar sus tierras. Para ellos, el colegio tiene un especial atractivo. Les significa: aprendizaje, lugar de recreación, encuentro con sus compañeros, buenas relaciones con los profesores, beneficio de los subsidios estatales. Además, tienen

claridad sobre sus metas, de continuar estudios superiores.

Rol protagónico del estudiante

Johana³⁴, madre adolescente, de 19 años, logró graduarse pese a su embarazo y espera ingresar a la Universidad para hacerse sicóloga. Recuerda, principalmente, a sus compañeros y siente que lo que aprendió en el colegio le ha servido para su vida. También se benefició de un programa del gobierno, pero igual, está convencida de su favorabilidad para la permanencia escolar.

Por último, Eugenia³⁵, jefa de hogar, desplazada por la violencia, tuvo su primer hijo cuando sólo tenía 13 años. Hoy, a los 49, es madre de 14 hijos, el menor de seis años. Cursó hasta segundo de primaria, y aunque vive en su propia casa y trabaja sus propias tierras, quiere poner un taller de modistería, tan pronto pongan la energía en Alpina, caserío donde vive hace tres años.

Para ella, el colegio tiene un gran valor, por haber contribuido a la formación de sus hijos, y de hecho, es su ferviente impulsora. Está firmemente convencida de la benevolencia de los subsidios, aunque no los asume con sentido paternalista, puesto que es consciente de su esencia coyuntural.

Conclusiones

El análisis de los siete casos propuestos, permite caracterizar, desde la perspectiva de cada uno de los principales actores de la comunidad educativa, de la I. E. San Vicente del municipio de La Plata, los factores claves que motivan la permanencia en la trayectoria escolar, los

30 Entrevista a Alejandra Pérez, docente I. E. San Vicente. San Vicente, 7 de enero de 2012.

31 Entrevista a Santiago Moreno, estudiante de séptimo grado, reprobado en el 2010. San Vicente, 8 de enero de 2012.

32 Entrevista a Camilo Sánchez, estudiante de sexto grado, reprobado en el 2010. San Vicente, 9 de enero de 2012.

33 Entrevista a Johan Díaz, estudiante de décimo grado, I. E. San Vicente, 2011. San Vicente, 12 de enero de 2012.

34 Entrevista a Johana Rojas, egresada de la I. E. San Vicente en el 2010. San Vicente, 18 de enero de 2012.

35 Entrevista a Eugenia Sierra, madre jefa de hogar, I. E. San Vicente. San Vicente 22 de enero de 2012.



cuales se enmarcan desde el entorno al estudiante, incluyendo: las políticas gubernamentales, la Institución Educativa, los lenguajes del docente, la familia y el mismo estudiante, según la siguiente descripción:

Políticas gubernamentales

Las políticas gubernamentales orientadas a favorecer la cobertura, la calidad y la permanencia escolar son el gran cimiento de la permanencia escolar, a través de los programas y subsidios de: restaurante, transporte, y subsidio monetario directo (Familias en Acción), dirigido a aliviar las necesidades complementarias de la educación, y de alguna manera, a fortalecer el compromiso de corresponsabilidad de la familia, en virtud a que es la primera responsable del crecimiento y desarrollo de sus miembros.

En la institución educativa, los estudiantes se amañan

El rol de la Institución Educativa es de transcendental importancia, puesto que, como ejecutora de las iniciativas del gobierno, es directa oferente del servicio educativo, y por lo tanto, encargada de hacerlo atractivo para sus beneficiarios, principalmente, sus alumnos. En este sentido, la I. E. San Vicente, ha logrado que se perciba como: "lugar de recreación", "estudiar", "de aprendizaje", "grande, especial" y, en el caso más literal, "comunidad educativa". También, es oportuno agregar que, los contenidos curriculares se perciben pertinentes, es decir, útiles para la vida, tanto por los alumnos como por la madre de familia.

La institución educativa-el docente

El docente con su investidura de orientador, se constituye en el principal empoderado del lenguaje de permanencia escolar, estableciendo relaciones transversales, desde: el alumno, el mismo docente (compañero) y los progenitores. Además, adicional a la continua persuasión sobre el valor del estudio, los docentes de la I.

E. San Vicente, sobresale una particular iniciativa: apadrinar a estudiantes, para apoyarlos económicamente.

En virtud a lo anterior, se deduce que el docente de la I. E. San Vicente, tiene una clara preocupación, por hacer de su alumno, una persona diferente, que asuma retos y aproveche las oportunidades que tiene a su alcance.

La familia, primera inductora

La familia como primera responsable de la educación de sus miembros, de igual modo, se ha apropiado de su compromiso, en la búsqueda de proyectar una mejor calidad de vida, pese a su composición socioeconómica. En este sentido, ha actuado como el principal inductor de motivación, para que sus hijos valoren el estudio y establezcan metas claras de superación. Estas son sus voces: "que yo me gradúe y tenga un buen trabajo", "profe, ellos quieren que yo salga adelante con mi estudio, con todo, profe...", "que quieren que sea alguien en la vida, alguien importante como... un ingeniero...". Inclusive, al punto de posponer gratificaciones: "demandar a mi papá para que me ayudara con el estudio".

El estudiante: integración de motivaciones

A nivel del estudiante, se establece la integración de motivaciones, intrínsecas y extrínsecas, que bien pueden relacionarse con la satisfacción de necesidades, según la jerarquización propuesta por Maslow, citado por Papalia, Diane E. & Olds W., Sally (1987, 323), así:

Necesidades fisiológicas. Básicamente, las relacionadas con el alimento, las cuales son satisfechas a través de los programas y subsidios gubernamentales: "Lo que brinda el gobierno, diríamos, con la cuestión de los restaurantes escolares y el transporte escolar. Yo creo que a nivel del Estado es una motivación importante", "Yo, allá en la sede escucho que, 'que vaya allá a la escuela, así sea para

que coma'. Entonces, eso ha sido muy importante", "por el motivo que, acá en el colegio, dan buena comida", "El restaurante, también, porque las personas que, a veces no tienen recursos, se benefician de ahí y pueden alimentarse", "tienen una alimentación, una nutrición que uno en el hogar no les puede dar".

Necesidades de seguridad. Sentirse seguro y a salvo, fuera de peligro, aspectos que se identifican así: "El muchacho llega, digamos... desde las ocho de la mañana hasta las tres, tres treinta de la tarde. Entonces, garantizarle un refrigerio, un almuerzo; garantizarle al muchacho, digamos... el transporte escolar para que se pueda desplazar, desde su residencia hasta el colegio y viceversa, es importante", "Y, muchos, o algunos de los compañeros que laboran en la Institución, a veces, hacen sacrificios de carácter económico, para brindar la permanencia de estos muchachos", "Los profesores me han motivado... diciéndome que usted puede..., que usted siempre ha sido alguien de los mejores", "mi familia y mis hermanos me apoyan".

Necesidades de posesión y amor. Manifiestos a través de la relación entre pares, ser aceptados y desarrollar sentimientos de pertenencia, así: "independientemente de que son muchachos del campo, ellos arman su grupo, sus grupos de actividad. Entonces, en la medida en que los muchachos son aceptados en estos grupos, les es mucho más motivante estar en la Institución, compartiendo con sus compañeros, que estar en la casa o que estar en la calle"; "hay profe..., hay profe..., recreacionarme con los amigos"; "Sí, porque estamos, cada nada, interactuando con los profesores. Con los compañeros...".

También, el sentido de pertenencia con la Institución: "sí, ummm... me gusta a veces, barrerlo, limpiarlo. (...) ummm... me tramaría... que fueran más, hubieran más aulas y hubieran como más centros deportivos",

Necesidades de estima. Al igual que el anterior, hace parte del componente social. Lograr algo, ser competente, ganarse la aprobación y el reconocimiento: "porque también, me gusta estar cerca de mis compañeros (...), ellos a veces me dan consejos que siga adelante"; "lo que más me gustaba eeehhh... compartir con mis compañeros... eehh... recochar...".

Necesidades cognitivas. Saber, entender y explorar: "uno tiene que aprender, no quedarse bruto", y de reconocer sus propios errores y superar las dificultades: "pues, con el profesor Jaime, me tocó pedirle disculpas".

Necesidades estéticas. Simetría, orden, belleza. Estos elementos son perceptibles en el ambiente acogedor de la I. E. San Vicente, manifiesto cuando se asocia colegio con: "una zona de recreación", "estudiar", "aprendizaje", "es algo grande y especial que hay para mi familia, para mis hijos".

Necesidades de actualización: encontrar satisfacción y realizar el propio potencial, es decir, autorrealización: "Ellos no quieren repetir esa historia. Entonces, una motivación para venir a estudiar y continuar sus estudios, es no querer quedarse en lo que se quedaron sus padres", "seguir estudiando... seguir estudiando, para ser alguien en la vida...", "eeh porque me amaño y porque... es bueno aprender cosas", "porque me ayuda a ser una persona inteligente", "pienso hacer... ser un... ser un ingeniero civil y... y que... estudiar para aprender más", "Entonces, hay que procurar lo mejor, para sacarle provecho a eso".

Recomendaciones

En virtud a las bondades que ha generado este conjunto de factores, en la permanencia escolar de la I. E. San Vicente, es oportuno definir pautas, tendientes a consolidar los procesos de: ingreso, permanencia y promoción escolar, con los siguientes componentes:



Evaluación y seguimiento de los programas gubernamentales, con el fin de gestionar, oportunamente, su continuidad, y así, evitar que se interrumpa la prestación de los servicios, o se desmejore su calidad.

Es necesario que, en la I. E. San Vicente, se haga, creativa aplicación de las herramientas, dispuestas en la Ley General de la Educación (artículo 14), para lograr la integración de la comunidad educativa, además de la satisfacción de sus necesidades y expectativas socio-culturales, a través de los proyectos de: educación ambiental; recreación y buen uso del tiempo libre; educación sexual; educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.

Con el fin de cumplir los propósitos de transversalidad de la educación, es preciso poner en marcha el Proyecto de Orientación Escolar, POE, que incluye: atención y prevención de riesgos psicosociales, técnicas de estudio, proyecto de inducción, asesoría psicológica, actualidad académica y atención a poblaciones. Además, en el contexto particular del Huila, se debe incorporar la cátedra de huilensidad, instituida con motivo del primer centenario del Departamento, para promocionar su cultura, con miras a la construcción del Huila, visión 2020.

Asimismo, integrar a los padres de familia y, para ello, bastan pequeñas acciones. La madre de familia entrevistada, da testimonio de ello:

Yo si quisiera contarle que yo, apenas ponga la energía y haiga oportunidad de yo poder trabajar, allá en la casa con las costuras, yo le hago. Y, sobre, respecto a la entrevista que me hizo, ha sido muy buena ajaj. Porque es bueno que lo tengan en cuenta para que lo entrevisten. En mi vida ha sido la primera vez”.

Proyectar a la I. E. San Vicente, como experiencia piloto en la ejecución de los proyectos mencionados, a la altura de sus homólogas, y de esta manera, lograr que sea reconocida, en el ámbito nacional e internacional, aprovechando la riqueza de su patrimonio arqueológico, para buscar su desarrollo como atractivo turístico e investigativo.

Por último, es preciso que los programas y subsidios gubernamentales no se conviertan en objetivos de la educación, en sí mismos. Es decir, que la motivación de la permanencia escolar sea la contraprestación económica por asistir a la I. E. Para tal efecto, se necesita generar espacios de reflexión, que permitan articular persuasivos proyectos de vida personales, en los que, cada estudiante, plasme sus propios compromisos y aspiraciones, a partir del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades. Además, este programa de vida debe ser objeto de seguimiento permanente, para su respectivo redimensionamiento.

Bibliografía

- Arguedas Negrini, Irma & Jiménez Segura, Flor. (2007). *Permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo durante la adolescencia*. (7), 1, 52-60. España: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44770317.pdf>. (Recuperado el 16 de enero de 2012).
- Balanta, Nevis. et al. (2012, Abril 21). *El lenguaje de las tumbas*. Citada por Londoño Calle, Viviana. En: <http://www.elespectador.com/impreso/bogota/articulo-340259-el-lenguaje-de-tumbas>. (Recuperado el 21 de abril de 2012).
- Brenson-Lazan, Gilbert. (1986). *El poder del lenguaje y el lenguaje del poder*, 9. Amauta Internacional, LLC. En: <http://www.amauta-international.com/BIBVIRT/PoderLeng.pdf>. (Recuperado el 03 de enero de 2012).
- Bustamante Henao, Beatriz Eugenia. (2006) *Me fui y volví: un estudio sobre deserción y el regreso al sistema educativo colombiano*, 71. En: <http://www.monografias.com/trabajos53/desercion-regreso-scolar/desercion-regreso-escolar7.shtml>. (Recuperado el 01 de junio de 2011).
- Castro, Bernardo & Rivas, Gloria. (2006). *Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo*. Sociedad hoy, II semestre, 11, 43-67. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/902/90201103.pdf>. (Recuperado el 10 de diciembre de 2011).
- CEPAL. Panorama social de América Latina (2010). *La educación frente a la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión: situación y desafíos en América Latina*, 92, 121-122. En: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/41799/PSE2010-Cap-II-educacion-preliminar.pdf>. (Recuperado el 30 de noviembre de 2011).
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. Public and private high schools: The impact of communities. (1987). En: Sarmiento Gómez, Alfredo. (2006). *Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes*, 15. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-122720_archivo_pdf.pdf. (Recuperado el 03 de diciembre de 2011).
- Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina; Austral, Rosario; Tissera, Silvana & Goldenstein, Yamila. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de Buenos Aires*. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, 7. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientosecundarios2010.pdf>. (Recuperado el 07 de enero de 2012).
- Díaz, Alejandro. (2005). *Tras las claves sociológicas de la deserción escolar. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de Buenos Aires*. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, 7. En: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientosecundarios2010.pdf>. (Recuperado el 07 de enero de 2012).
- Echeverría, Rafael. (2003). *El poder del lenguaje en la educación*. Universidad de Temuco, Chile. En: Ontología del lenguaje, 1. En: <http://mauriciobertero.espacioblog.com/post/2007/08/04/el-poder-del-lenguaje-la-educacion>. (Recuperado el 09 de abril de 2012).
- Entrevista a Eyder Suárez, rector I. E. San Vicente. Neiva, 5 de enero de 2012.
- Entrevista a Alejandra Pérez, docente I. E. San Vicente. San Vicente, 7 de enero de 2012.
- Entrevista a Santiago Moreno, estudiante de séptimo grado, reprobado en el 2010. San Vicente, 8 de enero de 2012.
- Entrevista a Camilo Sánchez, estudiante de sexto grado, reprobado en el 2010. San Vicente, 9 de enero de 2012.
- Entrevista a Johan Díaz, estudiante de décimo grado, 2011, I. E. San Vicente, 2011. San Vicente, 12 de enero de 2012.
- Entrevista a Johana Rojas, egresada de la I. E. San Vicente en el 2010. San Vicente, 18 de enero de 2012.
- Entrevista a Eugenia Sierra, madre jefa de hogar, I. E. San Vicente. San Vicente 22 de enero de 2012.
- García Bacete, Franciso J. & Doménech Betoret, Fernando. (1997). *Motivación*,



- aprendizaje y rendimiento escolar*. Universidad Jaume I de Castellón. En: Revista Electrónica de Motivación y Emoción. 1, (0), 1. Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>. (Recuperado el 09 de diciembre de 2011).
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011-2014). *Lenguajes del poder. Tiempo que convocan, humanidad que devienen. Manizales: Universidad de Manizales*.
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Umbrales indolencia: Educación sombría y justicia indiferente*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Horizontear las utopías y las distopías. Tensiones entre lo apolíneo y lo dionisiaco*. Madrid: Editorial Académica española.
- González Salazar, Luis Enrique (2001). *Empoderar: nuevo concepto de liderazgo para el administrador educativo*. En: Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica, 25, (002), 41. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44025204.pdf>. (Recuperado el 09 de abril de 2012).
- Guarín Jurado, Germán (2010). *Seminario sobre Pensamiento crítico*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Institución Educativa San Vicente, municipio de La Plata Huila. Proyecto educativo institucional, 2011, 42-52.
- Lowenfeld, Viktor & Brittain, W. Lambert. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. 2 ed., 24, 30, 102, 162, 202, 213, 214, 230, 240 y 293. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marshesi, Álvaro & Hernández, Carlos. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, 25-50. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Altablero*. Pertinencia en lo académico y laboral. (48), 1. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87969.html>. (Recuperado el 16 de marzo de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Glosario*. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-123926.html>. (Recuperado el 03 de diciembre de 2011).
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan nacional decenal de educación 2006-2016, PNDE*, 13, 16, 22, 55, 157, 265 y 270. Compendio general. Pacto social por la educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Revolución educativa Colombia aprende: Plan sectorial 2006-2010*. Documento N°8. 2008, 18-19. En: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_sectorial.pdf (Recuperado el 30 de noviembre de 2011).
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Revolución educativa Colombia aprende: Plan sectorial 2006-2010*. Documento N°8. 2008, 18-19. En: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_sectorial.pdf (Recuperado el 30 de noviembre de 2011).
- Ministerio de Educación Nacional y DNP (2006). *Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes*. En: <http://coberturaeducativaenlasedhuila.wikispaces.com/Estad%C3%ADstica+Educativa+Huila>. (Recuperado el 10 de diciembre de 2011).
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Altablero*. N°21, 1. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87969.html>. (Recuperado el 16 de enero de 2012).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; OEA, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]. (2003). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Documento base del proyecto, 43. En: http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA.pdf. (Recuperado el 03 de diciembre de 2011).
- Municipio de La Plata Huila. *Revisión y ajuste al Plan Básico de Ordenamiento Territorial. "Con administración social, construimos el Municipio que soñamos"*. En: Acuerdo N° 0034 (sep. 2005), 9, 19 y 23.
- Papalia, Diane E. & Olds W., Sally. (1987). Psicología. México: McGraw-Hill, 321-324.
- Pardo, Renata & Sorzano, Olga Lucía. *Investigaciones sobre desarrollo social en Colombia. Determinantes de la asistencia y la deserción escolar en primaria y secundaria*. Cuadernos PNUD - MPS. 2000, 5. Disponible en <http://www.fuac.edu.co/download/AREAS/2esw.pdf>. (Recuperado el 03 de diciembre de 2011).

- Quintana, Juan. (2011). *El empoderamiento del docente*. La nube en blackboard. En: <http://bblanube.blogspot.com/2011/05/el-empoderamiento-del-docente.html>. (Recuperado el 09 de abril de 2012).
- Reeve, Johnmarshall (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill, 29-52.
- Richards, C. & Eroles, D. (s.f.). *La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela: una tarea necesaria de realizar*. Disponible en http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/material_educativo/retencion_escolar.pdf. (Recuperado el 04 de enero de 2012).
- Román, Marcela. *El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile?* (2009). Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación, 7 (4), 110. En: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>. (Recuperado el 10 de enero de 2012).
- Rumberger, Robert. (2001). Why students drop out of school and what can be Done. En: Sarmiento, Alfredo (2006). *Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes*, 15. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-122720_archivo_pdf.pdf. (Recuperado el 03 de diciembre de 2011).
- Rumberger, Robert. W. & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. En: Sarmiento, Alfredo (2006). *Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes*, 15 y 20. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-122720_archivo_pdf.pdf. (Recuperado el 03 de diciembre de 2011).
- Rumberger, Robert. Dropping out of middle school (1995). En: Sarmiento Gómez, A. (2006). *Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes*, 15. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-122720_archivo_pdf.pdf. (Recuperado el 03 de diciembre de 2011).
- Sánchez Buitrago, Dairo. (2011). *Seminario sobre investigación cualitativa*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Sánchez Buitrago, Dairo. (2011). *Seminario sobre Neuroaprendizaje*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Sánchez Buitrago, Dairo. (2011). *Seminario sobre Modernidad crítica*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Secretaría de Educación del Huila (2011). *Gestión de la cobertura educativa SED Huila. Estadística educativa del Huila*. Disponible en <http://coberturaeducativaenlasedhuila.wikispaces.com/Estad%C3%ADstica+Educativa+Huila>. (Recuperado el 30 de octubre de 2011).
- SIMAT, (2011). *Sistema Integrado de Matrícula*. Disponible en la base de datos <http://www.sistemamaticulas.gov.co/simat/app>. (Recuperado el 03 de diciembre de 2011).
- Stake, Robert. (1995) The art of case study. Sage. London. En: Grupo L.A.C.E., Laboratorio para el análisis del cambio educativo (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*, 5. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Thorndike Edward. (1932). The fundamentals of learning. En: Ardila, Rubén (1976). *Psicología del aprendizaje*. 81-105. México: Siglo XXI editores, S.A.
- Villareal Larrinaga, O. & Landeta, Rodríguez, J. (2010). *El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización*. Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa 16 (3), 36.
- Weiner, Bernardo. (1990). History of *motivational research in education*. En: González, Ramón; Valle, Antonio; Núñez, José & González-Pineda, Julio (1996). *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. 8 (1), 45-47. En: <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>. (Recuperado el 10 de enero de 2012).



Imaginarios de responsabilidad social en jóvenes de la ciudad de Neiva, Colombia¹

ÁNGELA MARÍA SÁNCHEZ OSSA², FLOR ÁNGELA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ³,
ZULMA CAROLINA CASTRO PÉREZ⁴, JOHNY EDUARDO QUINTERO SABOGAL⁵
CONSIDERACIÓN⁶

Resumen

El presente artículo presenta algunos resultados de la investigación “Imaginarios de responsabilidad Social en jóvenes de la ciudad de Neiva” desarrollada durante los años 2010 y 2012 con asesoría de docentes de la maestría Educación – Docencia de la Universidad de Manizales, pero principalmente con el apoyo constante de la Doctora Dolly Vargas quien con su entrega, experiencia vital y calidez humana orientó todo el proceso investigativo.

Desde aquí se pretende generar un acercamiento a los imaginarios que se han ido instituyendo a los jóvenes del Municipio de Neiva alrededor del tema de la Responsabilidad Social. La investigación fue producto del interés que despierta el tema de la juventud en la actualidad, argumentando que son los jóvenes quienes a pesar del caótico paisaje y de las crisis sociales que enfrentan, son quienes desde su cosmovisión o imaginarios interpretan un mundo lesionado por conflictos y crisis de valores que han suscitado ser un tema primordial en el accionar social.

Esta investigación de carácter cualitativo, se realizó por medio de entrevistas a profundidad a veinte jóvenes entre los 14 y 18 años de edad del Municipio de Neiva, de los cuales diez hacen parte del voluntariado de la Cruz Roja Colombiana Seccional Huila. En las entrevistas a profundidad, se indagó a los jóvenes sobre la solidaridad, las conductas de ayuda, la cooperación, el altruismo, la participación y finalmente sobre la responsa-

1 Recibido: 01 de agosto de 2012. Aceptado: 03 de septiembre de 2012.

2 Ángela María Sánchez Ossa. Licenciada en Matemáticas de la Universidad Surcolombiana, Colombia. Docente en Aspaen Gimnasio Yumaná de Neiva. Magister en Educación – Docencia. Correo electrónico: angelasanchezossa@gmail.com.

3 Flor Ángela Hernández Hernández. Nacionalidad: Colombiana. Psicóloga de la Universidad Surcolombiana, Colombia. Docente en la Institución Educativa Jenaro Díaz Jordán del Municipio de Garzón - Huila. Magister en Educación – Docencia. Correo electrónico: florangelahernandez@gmail.com.

4 Zulma Carolina Castro Pérez. Nacionalidad: Colombiana. Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente en la Institución Educativa el salado del Municipio de La Plata - Huila. Especialista en Psicología de la Salud de la Universidad Surcolombiana. Magister en Educación – Docencia. Correo electrónico: Zulmacastro77@gmail.com.

5 Johny Eduardo Quintero Sabogal. Licenciado en Matemáticas de la Universidad Surcolombiana, Docente de la Ciudadela Educativa Comfamiliar Los Lagos Huila. Magister en Educación – Docencia. Correo electrónico: jonquintero@hotmail.com

6 Tesis realizada durante los años 2010, 2011 y 2012 en la ciudad de Neiva. Dirigida por Dolly Vargas García. Licenciada en Orientación y consejería educativa; Magister en Educación; Doctora en Educación. Universidad de Estadual de Campinas Educação.

bilidad social. Son notables las diferencias -no sólo en actitud sino también en el lenguaje y la forma de expresar los pensamientos- en las respuestas entre los jóvenes que no hacen parte de un voluntariado y las de aquellos que si están inscritos como voluntarios.

El voluntariado es en esencia para los jóvenes, un estilo de vida, dónde además de ayudar a otros, tienen la posibilidad de construir nuevos espacios de socialización y participación como sujetos políticos. Se convierte quizás finalmente, en una alternativa para complementar la búsqueda de motivos para la actuación, propias de la juventud, que es vista como una etapa colmada de sueños, anhelos, multitud de posibilidades ante el futuro y mucha energía. No obstante lo anterior, la juventud también es una etapa que está acompañada de infinitos factores de riesgo a los que los jóvenes con frecuencia se ven enfrentados: drogas, delincuencia juvenil, pocas oportunidades laborales o académicas, disfuncionalidad familiar, miedos y temores ante el futuro incierto, emociones de rabia y desconsuelo ante las noticias de corrupción y falsedad de los dirigentes políticos, y muchas incertidumbres.

Las “etiquetas” de desordenados, despreocupados, insolidarios, individualistas, intolerantes, poco colaboradores, poco partícipes y demás, son otros factores que, mediatizados y multiplicados por los medios de comunicación, ahondan sentimientos y emociones de rebeldía en los jóvenes. Realmente ¿son tan insolidarios y poco colaboradores los jóvenes? ¿Cuáles son sus imaginarios de responsabilidad social? ¿Cómo se instituyen los imaginarios de responsabilidad social en los jóvenes? , estos son algunos de los interrogantes que animaron la investigación.

Desde este espacio se hace un acercamiento al contexto juvenil, a la conceptualización de los imaginarios sociales desde las referencias de Cornelius Castoriadis y José Luis Pintos, se abordan generalidades sobre la solidaridad, la cooperación y la participación como comportamientos socialmente responsables y finalmente se presentan algunas ideas para generar proyectos educativos que promuevan y refuercen imaginarios positivos sobre la Responsabilidad Social Juvenil.

PALABRAS CLAVES: Jóvenes, imaginarios sociales, responsabilidad social, solidaridad, participación, cooperación.

Imaginary social responsibility in young people in the city of Neiva, Colombia.

Abstract

This article presents some results of research “Imaginary Social responsibility in youth of the city of Neiva” developed during the years 2010 and 2012 with advice from the master teachers of Education - Teaching, University of Manizales, but mainly with the support Dr. Dolly constant Vargas who with their dedication, warmth and life experience guided the entire investigative process. From here is to create an approach to the imagery that have been instituted to the youth of the Municipality of Neiva theme of Social Responsibility. The investigation was the result of interest in the topic of youth today, arguing that it is the young who despite the chaotic landscape and social crises



they face, are those from their worldview or imagined a world interpreted injured by conflict and crisis of values that have been raised to be a major issue in social action.

This qualitative research was conducted through in-depth interviews with twenty young people between 14 and 18 years old in the Municipality of Neiva, ten of which are part of volunteering Colombian Red Cross Sectional Huila. In-depth interviews, we asked young people about solidarity, helping behavior, cooperation, altruism, and finally participation on social responsibility. Notable differences-not only in attitude but also in the language and form to express thoughts-in responses between young people who are not part of a volunteer and if those who are registered as volunteers.

Volunteering is essentially for young people, a lifestyle, where in addition to helping others, are able to build new opportunities for socialization and participation as political subjects. Become perhaps finally an alternative to complement the search for performance reasons, typical of youth, which is seen as a stage full of dreams, desires, many possibilities for the future and energy. Nevertheless, youth is also a stage that is accompanied by infinite risk factors to which youth are often faced: drugs, juvenile delinquency, few job opportunities or academic, family dysfunction, fears and fears for the future uncertain emotions of anger and grief at the news of corruption and deceit of political leaders, and many uncertainties.

The "tags" messy, uncaring, unsympathetic, individualistic, intolerant, uncooperative, bit holders and others, are other factors, mediated and multiplied by the media, deepen feelings and emotions of youth rebellion. Really are they as unsupportive and uncooperative young? What are your imaginary social responsibility? How are instituted imaginary social responsibility in young people? These are some of the questions that inspired the research. Since this space is an approach to juvenile context, the conceptualization of social images from the references of Cornelius Castoriadis and Jose Luis Pinto, deal with generalities about solidarity, cooperation and participation as socially responsible behavior and finally presents some generate ideas for educational projects that promote and reinforce positive imaginary on Youth Social Responsibility.

Keywords:

Young, social imaginary, social responsibility, solidarity, participation, cooperation.

Justificación

La sociedad actual viene atravesando un proceso de transformación, en el cual se privilegia la ciencia, la tecnología y la información como herramientas para afrontar el futuro; sin embargo al paisaje que se observa producto de esta transformación, se suman diversas crisis económicas, ambientales y sociales. Los jóvenes como integrantes de la sociedad, se ven enfrentados a estas crisis, a interpretarlas

y a asumir posturas a partir de las lecturas de realidad que influyen notoriamente en sus comportamientos.

A lo anterior se suma que los jóvenes son con frecuencia etiquetados por los adultos como irresponsables, poco solidarios y poco participativos, pese a que como refiere Sen & Kliksberg (2007, 187) "tienen una más alta disposición que cualquier otro sector social a comprometerse con causas nobles, con ideales, con retos colectivos" siempre y cuando encuentren justas las causas a las

que se adhieren. Estos paradigmas son los que suscitaron la investigación en torno a los imaginarios de responsabilidad social de los jóvenes de Neiva.

La investigación llevada a cabo desde el año 2011 por estudiantes de la maestría en educación – Docencia de la Universidad de Manizales y orientada por la maestra Dolly Vargas García de la línea de investigación de Desarrollo Humano, constituye un primer paso para generar propuestas educativas a partir de los paradigmas sobre los jóvenes y sus comportamientos, develando sus imaginarios que constituyen una poderosa fuerza transformadora.

Llama la atención de manera fuerte que algunos jóvenes actúan decididamente en la transformación positiva de sus comunidades mientras otros son blanco de críticas por sus violentos o displicentes comportamientos, por lo cual en la investigación se contó con la participación de veinte jóvenes de 14 a 18 años de diversos estratos sociales de la ciudad de Neiva, de los cuales 10 hacen parte de una institución de voluntariado, en este caso la Cruz Roja Colombiana Seccional Huila.

La juventud es tomada como una categoría etaria, generalmente vista como un espacio vital con proyección a amplios horizontes siempre a futuro, pero con pocas posibilidades de actuación en presente, aunque estatalmente se estén empezando a promover algunos espacios “para ellos”, pero sin contar con las discusiones propias “desde ellos” por lo que vale la pena recordar lo que Castoriadis (1975, 141) argumentaba ya hace algunos años: “la acción más estrechamente reformista debe, si quiere ser coherente y lúcida, tomar en consideración el todo social. Si no lo hace, vera sus reformas anuladas por la reacción”, reacción juvenil que es poco comprendida en la sociedad colombiana.

Antecedentes

En Colombia y particularmente en el Huila, son muy pocos los estudios que

se han adelantado sobre los imaginarios sociales, sobre la juventud o sobre la responsabilidad social inherente a los sujetos, por lo cual vale la pena empezar a profundizar en estos temas como primer paso para generar nuevos proyectos encaminados a humanizar la sociedad. Entre las principales investigaciones encontradas a manera de antecedentes en torno al tema de la responsabilidad social en jóvenes se encuentran:

En primera instancia, Javier Avalos (1999) investigó como afecta al desarrollo educacional y personal de los estudiantes su participación en actividades de servicio (como parte del llamado aprendizaje en el servicio) una de las conclusiones importantes fue que participar voluntariamente durante la Universidad en actividades sociales desarrolla en el universitario un gran sentido de la pertenencia de su participación en la sociedad.

Por consiguiente Carmen De la Calle (2010), La formación de la responsabilidad social del universitario un estudio empírico, de la universidad complutense de Madrid, su investigación pretende ser un intento de dar respuesta a la necesidad de valorar y evaluar la formación en responsabilidad social del universitario de hoy.

Seguidamente Dentro de las investigaciones en España se encuentra Ricardo Gaete (2012) con su tesis doctoral “Responsabilidad social universitaria una mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas”; analiza los orígenes del concepto de responsabilidad social y su desarrollo para luego integrarlo con la universidad.

En el contexto de Chile Nelson Rivera y María Rosa Lissi (2004), en su investigación denominada La responsabilidad social: como la viven tres grupos de estudiantes de enseñanza media en Chile. Concluyen que hay un bajo compromiso en los jóvenes a través de la responsabilidad social que debe ser analizado en futuras investigaciones para mejorar el entorno social de los jóvenes.



Raúl Marcelo Benavides y Mario Bris, (2009), en su investigación la responsabilidad social como instrumento de planificación en universidades ecuatorianas, propician un espacio para el análisis, debate y propuestas para el cumplimiento de la responsabilidad social de la universidad.

Por otra parte Salvador Ortiz, (2000) En su tesis doctoral "Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario", profundiza en la necesidad de formar personas comprometidas con su entorno y sus semejantes.

En esta línea Juan Rosales & Victoria Ojalvo, (2009) en su investigación educación de la solidaridad en el preuniversitario mexicano, acentúa como principal hallazgo la carencia del valor de la solidaridad en los jóvenes.

Si bien en Colombia son menos frecuentes las investigaciones en torno a estos temas, se encuentran entre otras:

La investigación de Juan Carlos Marín, (2009) sobre Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. Los resultados permitieron establecer que aproximadamente 40% de las personas consultadas se mostraron dispuestos a ayudar a sus semejantes.

La universidad de Manizales y el CINDE desarrollaron la investigación La responsabilidad moral y política una mirada juvenil de los investigadores Carlos Valerio Echavarría, Paula Andrea Restrepo García, Alejandro Antonio Callejas Trujillo, Paola Ximena Mejía Ospina. & Ángela María Álzate (2009), concluyendo que "para dicha población las acciones responsables se originan en la percepción del sufrimiento humano y, por consiguiente, se evidencian en acciones solidarias y benevolentes".

Finalmente es importante relacionar el Estudio iberoamericano sobre influencia de la educación universitaria en la responsabilidad social de Manuel Martí Vilar, Gonzalo Almerich, Juan Daniel Cifuentes, Miriam Grimaldo, Juanjo Martí, Cesar Merino, & Isabel Cristina Puerta (2011).

Permitiendo conocer cómo se entiende dicho valor desde las universidades y las estrategias para el fomento en los jóvenes universitarios, siendo objeto de análisis en esta investigación la influencia que tendría la educación superior desde la formación académica, en generar un sentido de responsabilidad social en alumnado.

Los referentes teóricos e investigaciones que se abordaron en el proceso investigativo fueron ampliamente discutidos con diversos maestros que desde su experiencia vital y su conocimiento teórico aportaron sus ideas para el abordaje del tema de la responsabilidad social juvenil desde la mirada de los imaginarios.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los imaginarios de responsabilidad social de los jóvenes escolarizados y los jóvenes voluntarios de la ciudad de Neiva?

Objetivos

Objetivo general

Develar los imaginarios que sobre responsabilidad social tienen los jóvenes del Municipio de Neiva.

Objetivos específicos

Comprender los imaginarios de responsabilidad social de los jóvenes del municipio de Neiva.

Generar algunos lineamientos para una propuesta educativa a partir de los imaginarios que sobre responsabilidad social tienen los jóvenes del Municipio de Neiva.

Ruta metodológica

La investigación es de carácter cualitativo con enfoque hermenéutico, entendiendo la hermenéutica como "*El conjunto de conocimientos que permiten que los signos hablen y se descubran los sentidos*" (Andrés Rubio, 1994, 127) siguiendo este

concepto se pretende comprender los imaginarios por medio de los significados subjetivos y grupales que los jóvenes en el Municipio de Neiva le otorgan a la responsabilidad social.

Dado que la investigación cualitativa es inductiva, se provocó la interacción continua con la unidad de trabajo, de tal forma que a partir de algunos cuestionamientos iniciales se generen otros cuestionamientos que saturen la información, en cada categoría. Por lo anterior se escogió la entrevista a profundidad como un método que permite la comunicación más cercana, humanística y reiterada con el sujeto indagado, para develar y comprender mejor sus experiencias vitales, su entorno de socialización y los procesos mediante los cuales ha configurado su comportamiento.

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan 1992, 205)

La interpretación a partir de entrevistas a profundidad permite identificar los imaginarios por medio de los significados que los sujetos atribuyen a las cosas cuando se relacionan con éstas y con otras personas y sus posibles modificaciones, por lo cual, para nuestro interés investigativo es indispensable comprender el significado que otorgan los jóvenes a la responsabilidad social desde los imaginarios entendiendo el imaginario como esa historia cultural del sujeto, que se va constituyendo de las vivencias y experiencias a lo largo de su vida para asumir una forma de ver el mundo, de interpretarlo y de proyectarlo mediante la viva voz de jóvenes de colegios y jóvenes que pertenecen al voluntariado.

Técnicas e instrumentos

Las revelaciones sobre experiencias vitales y pensamientos de los jóvenes que se generen en las entrevistas a profundidad, así como el lenguaje y las emociones manifestadas permitirán, con una aguda observación, penetrar el universo de los imaginarios de la unidad de trabajo.

Sujetos

Para la realización de las entrevistas se tomo como unidad de análisis los siguientes sujetos:

- Diez jóvenes entre los 14 y 18 años de edad, escolarizados y pertenecientes a zonas urbanas del Municipio de Neiva.
- Diez jóvenes entre los 14 y 18 años de edad pertenecientes a una institución de voluntariado, en este caso la Cruz Roja Colombiana Seccional Huila.

El imaginario juvenil

“El sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real”

Cornelius Castoriadis (1975,163)

Para comprender la importancia de la investigación se hace necesario un acercamiento al concepto de imaginario como fuente de transformación social. Como referentes fuertes en el tema se encuentran Cornelius Castoriadis y José Luis Pintos. Los imaginarios y su estructuración, consolidación y proceso de institucionalización, han sido estudiados desde el pensamiento griego hasta el contemporáneo y es en Europa dónde se concentra la mayor cantidad de estudios en torno a este tema.

La importancia del imaginario radica en su potencial capacidad de transformación y ordenación social, ya que éste precede a lo simbólico, es decir, todo lo que se conoce está institucionalizado a través de una



red simbólica, donde a los símbolos, que constituyen los significantes, se les otorga unas significaciones (Castoriadis, 1983, 166). El imaginario, lo constituye entonces aquellos significantes, los “inventos” sean absolutos o aquellos que parten de otros imaginarios y que han sufrido algunos deslizamientos en su sentido.

Develar los imaginarios de los jóvenes sobre la responsabilidad social es una apuesta por la comprensión de su actuación para generar transformación. Es importante comprender que existen diversas clasificaciones sobre los imaginarios: radical, instituido, periférico, central, entre otros, pero lo realmente importante es identificar cuáles son los imaginarios que se están instituyendo en los jóvenes. Los imaginarios sociales, son aquellos que han sido puestos en la colectividad y han sido aceptados por todos. Para Castoriadis (1983, 220) “una sociedad es una construcción y se mantiene por la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido, esta inventa sus significaciones, las cuales organiza, orienta y dirigen la vida de los individuos que la constituyen”, esto es, la sociedad a través de sus imaginarios sociales, regula la vida colectiva.

Los hilos invisibles del tejido social realmente son los imaginarios, que al institucionalizarse, es decir al sancionarse socialmente su red simbólica, cobra fuerza en la actuación de los sujetos. En los jóvenes, los imaginarios periféricos⁷ han sido instituidos en sus principales entornos de socialización: familia y colegio. De igual forma cobra vital importancia la religión como fuente de institucionalización de imaginarios en torno a la caridad, la solidaridad y la fraternidad, y el voluntariado como una alternativa para reforzar imaginarios relacionados con las conductas prosociales.

Ahondar en los imaginarios de responsabilidad social en los jóvenes de Neiva no ha resultado una tarea fácil, primero por el desplazamiento de sentido que ha sufrido el término imaginario en los últimos 30 años, donde se usa de forma indiscriminada casi en todos los ámbitos de la sociedad, y en segundo lugar, porque a los jóvenes les resulta complicado hablar sobre la solidaridad, la participación, la cooperación y demás comportamientos asociados con la responsabilidad social.

No obstante lo anterior y más allá de las “etiquetas”, se hace imperante indagar en los imaginarios de los jóvenes como una estrategia de afectación; ya que lo imaginario siempre tiene funcionalidad el entrecruzarse con lo simbólico, los imaginarios de los jóvenes podrían ser la clave para diseñar estrategias pedagógicas y proyectos sociales que refuercen valores y virtudes que alimenten su sentido de responsabilidad social. Por otra parte los imaginarios al ser una construcción humana, tiene la posibilidad de transformarse para generar nuevas posibilidades de realidad, y mucho más en los jóvenes que son quienes se encuentran en una etapa con muchas posibilidades el cambio, la deconstrucción y creación de una nueva sociedad.

Imaginarios que se tejen alrededor de la solidaridad

“Los seres humanos son constitutivamente libres y desde esta su radical libertad han ido creando mundos morales, políticos, jurídicos, económicos y religiosos, que en ocasiones les permiten vivir en buenas condiciones de humanidad y en otras presentan serios problemas”

Adela Cortina (2002, 41)

⁷ Castoriadis (pág 210) se refiere al imaginario central de una cultura como aquel que se sitúa en el nivel de los símbolos elementales, y al imaginario periférico como aquel que corresponde a una segunda o enésima elaboración.

Entender la solidaridad como una de las manifestaciones de responsabilidad social permite dar otra mirada a la respuesta individual y colectiva para lograr

el desarrollo social, ya que esta aparece como un requisito de supervivencia de la especie humana. El término solidaridad tiene su raíz etimológica en el adjetivo latino SOLIDUS que indica lo compacto, macizo o consistente. También fue utilizado en la lengua latina para hacer referencia al todo, a la integridad de una cosa. En el derecho romano este término describió un tipo de obligación, las llamadas posteriormente como “obligaciones solidarias” y en el marco de las ciencias sociales rompe las acepciones anteriores y es presentada como un nexo social que puede ser reactivo, defensivo, endogámico o universal. El reactivo corresponde a aquella solidaridad que surge por miedo a los peligros reales o imaginarios y el defensivo es aquel que surge como respuesta a prevenir los riesgos comunes. Adela Cortina (1997, 84) se refiere a la solidaridad endogámica cuando todos los miembros de una comunidad invierten su esfuerzo en una causa común, pero esta causa es injusta, no corresponde a un valor moral, por lo cual otros autores también la han llamado “de exclusión”, por ejemplo cuando una comunidad religiosa es solidaria entre sí pero excluye a personas de comunidades religiosas diferentes. Cuando las personas actúan no sólo pensando en el interés particular de los miembros de un grupo sino de todos los afectados de las acciones realizadas por el grupo, la solidaridad es llamada universal, por cuanto corresponde a valores morales: *“la solidaridad como valor moral, no es pues grupal, sino universal. Y una solidaridad universal está reñida inevitablemente con el individualismo cerrado y con la independencia total”* Adela Cortina (1997, 86).

La solidaridad en últimas, es un vínculo voluntario que recurre al “deber ser”, a la voluntad compartida por la comunidad para resolver las situaciones emergentes de injusticia social y desarrollo social. Para los jóvenes de Neiva, la solidaridad es una manifestación de ayuda que se brinda a otros, generalmente próximos y

que se encuentran en unas condiciones especiales de necesidad de ayuda:

“la solidaridad es dar una mano a otra persona, en momentos que necesitan nuestra ayuda y colaboración, esperando el bien de todos”

“Para mí es ayudar a la persona que lo necesite, al pobre, al rico, al enfermo, al necesitado, es decir al que lo requiera sin mirar color, e ideologías, es servir y dar amor, ese es mi concepto de solidaridad”

En la materialización de las conductas de ayuda, los jóvenes siempre tienen como objetivo ayudar a otros, ellos están dispuestos, siempre y cuando encuentren causas válidas, como bien dice Sen & Kliksberg (2007, 214) “la supuesta falta de inquietudes esconde muchas veces en el fondo una búsqueda de causas válidas. En cuanto ellas aparecen, los jóvenes están”. A los jóvenes los inquieta y los tensiona las desigualdades sociales, las catástrofes, el sufrimiento de otros, y cuando perciben este sufrimiento humano, cuando perciben la causa válida para actuar, están allí, dispuestos a ayudar y a ser responsables socialmente.

En la construcción del imaginario de solidaridad tiene una fuerte influencia la religión a través de la familia, principalmente padres y abuelos. Al referirse a la solidaridad, los jóvenes usaron términos como fraternidad, hermanos, ayuda al prójimo, entre otros vinculados fuertemente con la religión.

Llamó mucho la atención que una de las jóvenes entrevistadas manifestara su desacuerdo con el término aduciendo que es *“un término inventado que no tiene nada que ver con la ayuda sincera, es una palabra que encierra mucho interés [...] es un término inventado por un aprovechado”*. Pese a lo anterior, la joven reemplaza “solidaridad” por “compromiso social”, lo que no toma gran distancia de la responsabilidad social que es un compromiso “en construcción” por el desarrollo, la justicia social.



Diferente a los jóvenes voluntarios, para la mayoría de los jóvenes escolarizados que no integran un voluntariado, la ayuda que puede prestarse como muestra de solidaridad casi siempre se encuentra relacionada con aspectos económicos. Mientras para los voluntarios la ayuda puede reflejarse en repartir mercados, hacer un acompañamiento a los niños o ancianos que lo necesiten, cuidar el medio ambiente, o hacer actividades de recreación en comunidades, para los jóvenes que no son voluntarios la ayuda se manifiesta en mayor medida en repartir una "limosna", donar dinero para una causa o regalar lo que ya no se usa.

Entre las motivaciones para generar ese impulso hacia el accionar social, los jóvenes manifiestan la necesidad de mantener relaciones de hermandad y buena convivencia:

"Me motivó el hecho de que al contribuir estoy aportando de una u otra forma a mejorar la sana convivencia de mi comunidad y de mi patria"

"Me motivó el aportar a mejorar las relaciones personales entre los seres humanos"

"Lo que me motivó a ser solidario es que pienso que la unión hace la fuerza"

Lo anterior corrobora que la solidaridad genera un nexo social que está alejado del individualismo y el egocentrismo, lo que refuta algunas de las etiquetas que pesan sobre los jóvenes, como aquellas que los tildan de individualistas. Los jóvenes son conscientes del papel que juegan en la transformación de sus comunidades y están dispuestos a hacerse responsables de ello siempre y cuando se los permitan.

Otra motivación para ser solidarios es la posibilidad de retribución a futuro:

"El deseo de ayudar a los demás, y que algún día cuando yo lo necesite sea ayudado de la misma manera"

"Me motivo el aportar a mejorar las relaciones personales entre los

seres humanos y además pienso que si algún día necesito un favor, alguien me podría ayudar"

Para los jóvenes es importante brindar ayuda para recibir ayuda a futuro. Esta posibilidad tiene fundamento en adagios populares como "hoy por ti, mañana por mí" que generalmente son repetidos en casa y colegio. Además de la posible retribución futura, las conductas pro sociales también generan sentimientos de bienestar y satisfacción que van más allá de las exigencias éticas y que motivan el accionar social, esto por ejemplo, constituye una de las principales motivaciones para ejercer el voluntariado, ya que las conductas prosociales aumentan la posibilidad de generar ambientes recíprocos de bienestar, amistad y calidad social que pueden acarrear beneficios para sí mismo o no.

Resulta interesante descubrir también que la displicencia para actuar de algunos jóvenes puede tener raíces en los imaginarios instituidos desde su casa, cuándo no existe coherencia entre los elementos del todo social o falta unidad de sentido en torno a la solidaridad y a las diferentes manifestaciones de conductas prosociales; esto se pudo constatar en algunas de las respuestas como esta:

"En la casa no se practica tanto porque eso es, colaboro regañan, no colaboro regañan, entonces pues si colaboro no, es que en esta vida hay que ser mierda y no sé qué cosas, ser mierda y triunfaras (...) Yo no les paro bolas y sigo con lo mío, yo ayudo aunque a veces no reconozco si estoy ayudando a bien o estoy ayudando a mal"

La frase "ser mierda y triunfarás" constituye algunos de los imaginarios negativos que padres, maestros, amigos y hasta medios de comunicación instituyen en los jóvenes y que los pone en situación de conflicto interno, de allí que se hace indispensable educar en a los sujetos con pensamiento crítico, de tal forma que

puedan poner en balanza los imaginarios sociales instituidos y puedan proponer nuevos imaginarios.

Con respecto al voluntariado, vale la pena agregar que aunque es un entorno de institucionalización de la solidaridad, “las políticas solidarias en las que se inserta el voluntariado no se fundamenta en la prescripción de comportamientos, sino en la sugerencia, orientación y dirección de la actividad ética de los ciudadanos” Madrid (2001, 101), por lo cual los jóvenes que pertenecen a la institución de voluntariado manifiestan haber aprendido a ser solidarios estando allí, es decir, el voluntariado actúa como un potencializador de conductas solidarias, refuerza los valores éticos y promueve comportamientos responsables para con otros y el entorno.

La cooperación en el entorno juvenil

El destacado profesor Sergio Emilio Manosalva Mena⁸ en una de sus conferencias sobre educación y diversidad manifestó que todos los seres humanos son herederos de otros seres humanos y que a su vez heredarán a otros más, a lo que añadió reflexivamente que aunque los sujetos sean incapaces de conocer al otro, comparten mundos con otros y viven su humanidad en relación con y en otro. De aquí que se indague sobre la cooperación como una de las manifestaciones de responsabilidad social.

Resulta ser más notoria la competitividad juvenil que la cooperación juvenil

y esto tiene su base en los principales entornos de socialización donde se patrocina y premia la competencia y el ganar a cualquier precio, siempre se debe ser el mejor por encima de quien sea. Para todos los jóvenes entrevistados fue tan difícil hablar sobre la cooperación que finalmente terminaban relacionándola simplemente con las conductas de ayuda:

“La cooperación para mí es ayudar a la comunidad, ayudar a los demás”

“tiene que ver mucho la parte de ayudar pero así, así, no sabría decirle cooperación”

No obstante lo anterior, cuando los jóvenes entrevistados hablaban sobre situaciones donde hubiesen sido cooperativos, sus respuestas se acercaron a los que bibliográficamente se encuentra sobre el tema. Lo interesante de estas y todas las respuestas relacionadas, es que en la cooperación para los jóvenes, persiste la conducta o comportamientos de ayuda, que no necesariamente son sinónimos de cooperación, pero sí manifestaciones de responsabilidad social.

Los jóvenes asocian la cooperación con el trabajo colaborativo donde además se incluyen en el beneficio recibido por la acción. Esto es positivo ya que la cooperación es obrar junto con otro u otros, es el acto de conjugar la capacidad discursiva o la ética discursiva para generar una cultura de colaboración recíproca y de justicia, porque como plantea Cortina (2002, 44) “en una sociedad inteligente se establecen entre ellas relaciones de cooperación, y no de competencia”. John Nash. (Citado por Sen & Kliksberg, 2007, 20) hace más de medio siglo afirmó que “cuando hay beneficios derivados de la cooperación, es posible concertar toda suerte de arreglos” y realmente así lo entienden también los jóvenes, para quienes cooperar es sinónimo de ayudar para mejorar.

Son muy pocos los imaginarios que se instituyen a los jóvenes con respecto a la cooperación, quizás por esta razón les cuesta tanto referirse a este tema. El reto

8 Sergio Emilio Manosalva Mena: Destacado profesor Chileno. Docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile. Reconocido conferencista y asesor en temas de educación diferencial. La conferencia aquí referida se denominó “Pedagogía crítica y diversidad: La escuela como aparato disciplinar” y fue orientada el 4 de Diciembre de 2011 en Manizales, Colombia en el marco del II Simposio Internacional Investigación para la Educación “Entramados Humanos y gestión del conocimiento en educación.



es para la escuela que tiene todo un mundo de posibilidades en la consolidación de los comportamientos cooperativos a través de la institucionalización de imaginarios sociales positivos alrededor del trabajo cooperativo. La educación debe llevar exactamente a comportamientos, elucidaciones y decisiones de suma cero, es decir, dónde como dice Adela Cortina todos los jugadores se sientan justamente comprendidos y reconocidos y dónde la meta, que siempre debe tener como fin el bien común, se alcance.

“Para llevar adelante una sociedad pluralista de modo que crezca moralmente en vez de perder tono moral, las relaciones entre mínimos y máximos han de ser las propias de juegos de suma cero, en los que todos los jugadores puedan ganar, siempre que tengan la inteligencia moral suficiente como percatarse de que lo que importa es crear un mundo más humano, conjugando esfuerzos. Los juegos cooperativos, cuando el objetivo es común, son sin duda más inteligentes moralmente que los conflictivos” Adela Cortina (2002, 53)⁹

Aunque a los jóvenes voluntarios también les resulta difícil hablar de la cooperación, demuestran más interés en progresar en comunidad y no en la individualidad. Para ellos es importante proyectar su autorrealización, pero siendo conscientes de la necesidad de ayuda de quienes integran su entorno, lo que se evidencia en respuestas como esta: “Cooperación sí es como a la hora de hacer algo por ejemplo de ayudar entre varias personas, por algo el término de coo, o sea de varias, trabajan juntas”

Actualmente existen muchos estudios y estrategias de trabajo sobre juegos cooperativos, sin embargo al parecer hay abierto todo un mundo de posibilidades para instituir en los jóvenes estrategias de trabajo colaborativo que permitan construir una sociedad más unida, justa y equitativa.

La participación como manifestación de responsabilidad social juvenil

El discurso de los jóvenes neivanos permitió una breve introspección en los imaginarios de responsabilidad social abordada desde la dimensión participativa; entendiendo la participación como la actuación junto a otros en la resolución de un problema común, que fundamentalmente es la vida cotidiana de los hombres. Se entiende por tanto la participación no sólo como una necesidad sino como un proceso hacia el desarrollo, es decir; hacia nuevas formas de intervenir la realidad, que constituye un modo de crecer como comunidad; ello implica múltiples formas de participar y modos de actuar.

Los jóvenes son una población muy representativa de nuestra sociedad y en la “medida en que se les forme, el estímulo que se les proporcione para participar, los valores que reciban, los modelos de referencia que influyan en ellos, estarán conformando los ciudadanos que van a decidir con su actividad o pasividad la calidad de los sistemas democráticos latinoamericanos” (Sen & Kliksber 2007, 188), de ahí la trascendencia de ahondar en sus imaginarios como posibilidad de transformación. Para efectos de la investigación, la participación se tomó como posición política, es decir, se indagó en los imaginarios de los jóvenes desde perspectiva de su posición como sujetos críticos frente a la realidad de sus entornos de socialización.

En primer lugar, cabe resaltar que una de las formas de participación en la co-

⁹ Adela Cortina en diferentes textos ha abordado su propuesta sobre ética de mínimos y ética de máximos. A la primera, corresponden todas aquellas cuestiones inherentes a la justicia, mientras que la segunda se pronuncia sobre aspectos inherentes a la felicidad. Estos aspectos fueron abordados anteriormente en el recorrido sobre ética y moral.

munidad que predomina en los jóvenes no voluntarios, es la relacionada con los espacios recreativos y deportivos que constituye según Trilla y Novella (2001) una forma de participación simple. El imaginario de participación en este caso, está direccionado hacia el goce y el disfrute que genera integración y cohesión social. Por el contrario, para los voluntarios los calificativos asociados a la participación, fueron enfocados en otra dirección: colaborar, cooperar, ayudar y demás acciones enfocadas en otros, es decir el direccionamiento de esa participación está dirigida hacia tareas de beneficio común.

El grado de implicación de los sujetos en su comunidad es el que finalmente determina su nivel de participación, por lo que vale la pena preguntarse ¿Qué tan motivados están los jóvenes para participar en las instancias de toma de decisiones de su comunidad? ¿Qué tanto se implica a los jóvenes en los asuntos de la comunidad? Al respecto Habermas (1999, 40) refiere que es indispensable tener razones que motiven la acción en los sujetos: "llamamos a estas razones "pragmáticas" o preferenciales porque motivan la acción y no apoyan, como las razones epistémicas, juicios u opiniones", por lo cual se hace necesario que desde la escuela se promuevan los argumentos y razones "pragmáticas" que motiven la participación y por supuesto las acciones responsables socialmente. En los jóvenes entrevistados fue posible identificar que en aquellos no voluntarios la *motivación es extrínseca* ya que la persona orienta su acción desde lo que espera recibir del conglomerado social, en este caso la diversión, mientras que para los jóvenes voluntarios las palabras *"ayudar si alguien se lo pide"* son signos de una *motivación trascendente* en la cual el sujeto orienta su acción desde las consecuencias positivas que la misma tiene en los otros. De lo anterior se puede decir que el tipo de participación de los voluntarios es más responsable

socialmente en la medida que existe algún sentimiento de corresponsabilidad comunitaria.

Es posible identificar otras formas de participación juvenil en las entrevistas realizadas a los jóvenes, como la consultiva en la cual se pone en juego las habilidades comunicativas y se acude a la ética discursiva:

"Participación es poder dar su opinión acerca de las cosas y ser escuchado",

"Para mí es tomar decisiones y hacer conciencia de lo que se quiere en pro de un beneficio para todos".

Y la proyectiva que tiene relación con su realización como sujetos:

"Para mí la participación es donde una persona sea capaz de realizar logros por sus propias ideas, opinando, haciendo participar en cualquier cosa, así sea en eventos ¡no se! en la más mínima cosa que haga ¡participar!"

En los jóvenes voluntarios es más probable identificar posibilidades de construcción de acuerdos a partir de la ética discursiva: *"Me gusta participar porque el que participa, tiene derecho a reclamar y a mejorar"*, para ellos la participación constituye una posibilidad de construcción de futuro y desarrollo. Uno de los objetos de la responsabilidad social es la conformación de una sociedad más justa y equitativa para todos, en donde la participación es un impulsor importante de los procesos de integración y cohesión social a través del compromiso socio- político de los sujetos, el cual se ve con mayor claridad en los jóvenes que pertenecen a la institución de voluntariado.

De otra parte, la mayoría de los jóvenes entrevistados manifestó que en la comunidad donde habitan no existe o simplemente desconocen los espacios representativos para la participación como sujetos político. Esto es posible develarlo



en las respuestas que los entrevistados dieron preguntas como ¿conoce los espacios de participación para los jóvenes que existen en su comunidad? ¿Conoce lo que hace la junta de acción comunal de su comunidad?

“Como joven, la verdad ninguna. No hay tanta participación de los jóvenes sino es la reunión de los papás quien dice de mayor edad y hablan de la problemática de la comunidad y todo eso y soluciones...”

“No. No conozco, pues he visto que nosotros no tenemos lugar para participar ahí, he visto que han participado como tres vecinas, pues que he visto que participan que dan aportes a la comunidad y todo eso, de resto no, los jóvenes no”

En los jóvenes se evidencia un sentimiento de exclusión en los asuntos de la comunidad, espacio asignado a los adultos, quienes no los hacen partícipes de los asuntos importantes. Resulta lamentable culpar únicamente a los jóvenes por su falta de participación y responsabilidad para con la sociedad, cuando no se les insta con frecuencia a participar en la búsqueda de soluciones a los problemas de su comunidad, no se les invita y vincula a espacios donde se discuten los asuntos importantes, desconociéndoles como sujetos decisivos en potencia.

El imaginario social de que en la comunidad no existen espacios de participación para los jóvenes, conlleva a otro, el de la desvalorización de su potencialidad como sujetos políticos:

“como joven quizás puedo participar en algunas opiniones, pero pues no creo que sea muy respetable las opiniones de uno como joven...”

“Mas peleas, si porque por todo se mantienen peleando... entonces prefiero quedarme en la casa y no escuchar griterías y peleas. Ellos por todo reviran, pelean”

Los jóvenes sienten que sus ideas u opiniones son poco valoradas por los adultos, que además los regañan y terminan peleando, lo cual es una gran limitante para que los jóvenes hagan uso del derecho de participar en los diferentes escenarios. Como refiere Cortina (2002, 35) en la libertad participativa se requiere “el reconocimiento de que un hablante competente es una persona y debe ser tomada en cuenta en cuantas decisiones le afecten”. No obstante lo anterior, los jóvenes voluntarios reconocen su capacidad para aportar al desarrollo de sus comunidades y reconocen también que con ese aporte pueden contribuir a la solución de las problemáticas. Ellos se autovinculan por medio de razones pragmáticas morales causales diferentes, tal vez adquiridas desde el ejercicio del voluntariado, desde sus experiencias vitales motivadas por el sufrimiento humano de otros. Según Habermas (2007, 63) “cuándo alguien que actúa hace suyas reglas técnicas de la habilidad o consejos pragmáticos de la sagacidad, determina ciertamente su arbitrio por medio de la razón práctica, pero las razones tienen fuerza determinante sólo en relación con las preferencias y fines causales” tal como al parecer sucede con los voluntarios, que con razones causales actúan en pro de otros, inclusive cuándo no están en el ejercicio institucionalizado de su voluntariado.

Por otro lado tanto en los jóvenes no voluntarios como en los voluntarios existe un desconocimiento o desinformación de las políticas públicas para la juventud en Colombia y las formas a través de las cuales se puede participar. Esto es una gran limitante para el ejercicio activo de la ciudadanía a través de la participación, y genera desmotivación o apatía hacia la responsabilidad social, así quedó evidenciado en las respuestas de la mayoría de los jóvenes entrevistados, a la pregunta ¿conoce políticas públicas que traten de la juventud?:

“La verdad no, y ese es un grave problema a uno le hablan de dere-

chos y deberes en las clases, pero no hacen hincapié en aquellas reformas y leyes que nos competen y que de una u otra forma nos mejoran el nivel de vida...he oído hablar de la ley de infancia y adolescencia..."

Para los jóvenes resulta importante conocer las políticas que los afecta para poder participar activamente y construir futuro. Esto es fundamental para afianzar el sentido de pertenencia de los ciudadanos, ya que aunque los jóvenes desconozcan gran parte del contenido normativo en torno a su grupo etario, son conscientes de la necesidad de "hablar un mismo idioma" para comprenderse y orientar su comportamiento en general. En Colombia, la Constitución Política como norma de normas, enmarca la participación como un atributo de todo ciudadano.

Artículo 1. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Así la democracia, la participación y la solidaridad son principios en los cuales se fundamenta nuestra nación y se constituyen básicos en la formación de valores para la construcción de una sociedad en la que sus miembros sean responsables socialmente.

Otro aspecto relevante que se identifica en las entrevistas a los jóvenes, es el imaginario de ineficiencia de las personas que se ocupan de los asuntos políticos. La imagen sobre quienes ejercen roles políticos es muy desfavorable debido a las problemáticas que aquejan al mundo político colombiano como la corrupción y, la ineficacia del Estado para el manejo de los recursos y garantizar los derechos de los ciudadanos, factores que ponen en juego la credibilidad de las institucio-

nes y los valores democráticos como la participación:

"Cambiar esa forma de pensar del gobierno, esa corrupción, esto es una corrupción es como la forma de emplear, la corrupción en si viene de la mano del pueblo, porque el pueblo es el que vota no son ellos, entonces cambiar la ignorancia, yo digo que esa gente es ignorancia, que ellos viven solo de lo que digan las demás personas, de los medios de comunicación, que algunos medios de comunicación no dicen la verdad que es, si no que deberían estudiar, aprender más, preguntar, preguntar qué inquietudes uno tenga..."

"Pienso que son unos bobos jajaja... no es que son tontos es que me da rabia que no sé porque tanto que hablamos del alcalde, que no hace nada, que no sé qué, pero en el colegio pues igual somos jóvenes y estamos siguiendo el mismo régimen de ellos y entonces si pienso que no sé, no se está cumpliendo. No los jóvenes de hoy en día, bueno no todos, no, esos jóvenes consejeros, personeros, están haciendo igual que los otros, solamente buscaban ganarse a los estudiantes para llegar ahí, al trono por decirlo así, y ya después de ahí se quedan de brazos cruzados"

Ese sentimiento de desvalorización en las instituciones del Estado y en el Estado mismo expresado por los jóvenes entrevistados consolida imaginarios desfavorables alrededor de la participación en asuntos políticos.

Acercamientos a la comprensión de la responsabilidad social

La responsabilidad social no toma distancia alguna de la ética, de hecho para su comprensión se requiere un acercamiento



axiológico y evolutivo que la mayoría de los autores adjudican al “Ethos” y a los cambios contemporáneos a nivel político, económico, demográfico, ambiental, jurídico, social y laboral, que se han atrevido a llamar la tercera gran revolución de la humanidad¹⁰. Aunque el término es muy utilizado en el ámbito empresarial, en realidad surgió como una manifestación ética de la práctica humana. La responsabilidad social surge y se desarrolla a partir de la necesidad de que los sujetos comprendan que sus acciones son como efecto mariposa, es decir que sus actos tienen consecuencias y afectan a los otros de manera directa o indirecta.

Berman (Citado en Navarra 2003, 118) definió la responsabilidad social como “la inversión personal en el bienestar de otros y del planeta” que se manifiesta en la interrelación con los otros y que incluye tres dimensiones: Entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad; las relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros y; actuar con integridad; consistentemente con los propios valores. Esto es muy importante por cuanto entender que cada persona pertenece a una red social más amplia tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad y finalmente en la generación de comportamientos socialmente responsables.

Para que se generen esos comportamientos de corresponsabilidad es indispensable el reconocimiento de que además de un “yo” existe un “tú”, un “nosotros” y un “los otros”, que necesitan un mínimo de conductas que “todos” deben realizar para mantener una relación de común unión que permita la convivencia pacífica y

el desarrollo sostenible. Lo interesante es que los jóvenes reconocen la existencia de “otros” como sujetos próximos que pueden atravesar por situaciones de necesidad y donde ellos pueden ser protagonistas de cambios positivos en comunidad.

Inicialmente la responsabilidad es una cualidad de quien libremente y a consciencia, reflexiona, mide y se anticipa a las consecuencias de sus actos. Es una capacidad que involucra la reflexión y voluntad. La responsabilidad es un valor que se forma a la par del desarrollo volitivo del sujeto, puesto que requiere de habilidades cognitivas e interrelacionales, dado que ella hace parte también de la construcción de identidad, que no se realiza en la individualidad, si no en la relación con los otros, tal y como se generan e instituyen también los imaginarios sociales.

Finalmente, ser socialmente responsable ser socialmente responsable, involucra el lado humano de la sociedad, en el que los sujetos dejan sus pretensiones meramente individuales para pensar y actuar en beneficios colectivos apoyando y ayudando a otros; es preocuparse y contribuir a la comunidad donde se desarrolla través de acciones que favorezcan un mejor entorno social, cultural, económico y ambiental en el ejercicio de principios como la solidaridad, la participación y la cooperación en busca del bienestar común.

Consideraciones finales para promover la responsabilidad social en los jóvenes.

Como resultado de la investigación, se recogen algunas ideas que constituyen unos lineamientos generales para la formación y promoción de la responsabilidad social en los jóvenes de Neiva y que podrían ser la base de proyectos educativos que involucren fuertemente esta temática.

El imaginario de responsabilidad social en los jóvenes, finalmente está organizado alrededor de premisas como las siguientes:

- El reconocimiento de la existencia de otro u otros, que puede estar próximo

10 Las primeras dos revoluciones serían la del surgimiento de la agricultura y la revolución industrial. Estas revoluciones han afectado notoriamente el mercado laboral y han hecho que surjan políticas que han cambiado el desarrollo mundial.

o distante, pero que indudablemente tiene afectaciones

- La identificación en el otro de sus necesidades, para brindar ayuda
- El reconocimiento de que trabajando en equipo se logran mejores resultados que trabajando individualmente
- El reconocimiento de la importancia de la participación activa como posibilidad de construir acuerdos de convivencia.
- El sentimiento de ser agentes transformadores

Pero ese imaginario que finalmente se consolida en un nexo social, se ve disminuido por:

- La falta de espacios de participación para los jóvenes en la toma de decisiones.
- Los estereotipos negativos que sobre ellos se tejen en los diferentes contextos donde se desarrollan.
- Los sentimientos de rabia y descontento ante las situaciones de corrupción, mentiras de quienes ejercen la política, aprovechamiento de la buena voluntad de la gente.
- La percepción de inoperancia de las instituciones.
- El sentimiento de que sus aportes no son tomados en cuenta.

Se requiere una educación que transforme imaginarios sociales y que como dice el profesor Miguel Alberto González (2010, 60) “pueda estar atenta a las demandas de los jóvenes que por biología son incansables, intuitivos, creativos y quejosos de la quietud”, una educación impartida en familia y colegio desde la generación de nuevos imaginarios de corresponsabilidad social. Se requiere una real apertura de espacios para la participación de los jóvenes en la toma de decisiones sobre el desarrollo de las comunidades donde se desenvuelven y conviven, así como procesos formativos, que promueva en ellos el pensamiento crítico, aquel reflexivo y propositivo.

Implementar programas de formación que prepare a los jóvenes para la participación en la vida de la comunidad y del país –incluyendo el conocimientos y ejercicio de reflexión profundos sobre las políticas públicas que les atañe –, en el que se despierte el sentido de la responsabilidad social, se desarrollen habilidades sociales, se cree el vínculo afectivo solidario con su comunidad y se les brinde el conocimiento necesario para su actuación en la esfera política, es una tarea prioritaria. Por otro lado, dado que existe una gran diferencia en las actitudes y los discursos entre los jóvenes voluntarios y aquellos que no lo son, donde el imaginario de responsabilidad social de los voluntarios se mueve más entre la autonomía y el empoderamiento de participar y contribuir a la solución y el desarrollo de la comunidad, podría apostarse a la promoción de espacios de voluntariado desde las instituciones educativas.

El voluntariado, tal como se evidenció en la investigación, refuerza conductas e imaginarios positivos sobre la solidaridad, la cooperación y la participación, en últimas, es un defensor e impulsor de conductas socialmente responsables, por lo cual desde los colegios, las universidades y las mismas pequeñas comunidades, debe promoverse el voluntariado como una manera de reforzar valores morales positivos y acercar a los jóvenes a diversas realidades sociales. Existen diversas modalidades de voluntariado que pueden promoverse, desde el voluntariado ambiental hasta el virtual y desde el institucionalizado – aquel que se presta por medio de instituciones de voluntariado formal y legalmente reconocidas como tales hasta el esporádico e informal. Todas las modalidades son válidas y de lo que se trata es de mover causas justas entre los jóvenes y alentar su voluntad para ayudar a construir y reconstruir tejidos sociales, a cuidar el planeta y a ser responsables de sus vidas y las de sus congéneres.

De otro lado, los jóvenes necesitan sentir que la sociedad tiene fe en ellos.



Para esto, se hace indispensable eliminar las etiquetas que los tildan de desordenados, poco participativos, despreocupados, poco colaborativos, entre otros, que afectan el nivel de participación e inclusión de los jóvenes en las diversas esferas de la vida social. Esas “etiquetas negativas” instituyen imaginarios sobre los jóvenes que ellos escuchan pero no comparten, ya que al contrario, están dispuestos a ayudar siempre que la causa sea justa y se les motive.

Se debe propender porque a los jóvenes se les inste a participar y a ayudar, reforzando “etiquetas positivas” que los motiven y los hagan sentir incluidos e importantes para el desarrollo de sus comunidades.

Existen espacios institucionalizados que deben aprovecharse para consolidar y promover imaginarios positivos alrededor de la responsabilidad social, un ejemplo de ello es el Servicio Social Estudiantil, que aunque es de carácter obligatorio en la educación básica secundaria como

requisito para la obtención del título de bachiller, está subvalorado como potencial espacio para consolidar comportamientos de corresponsabilidad social. La propuesta es que este espacio que ya está regulado, sea asumido desde las instancias que les corresponde – colegio, Secretarías de Educación y Ministerio de Educación – con mayor interés para acercar a los jóvenes a su comunidad y responsabilizarlos de su desarrollo. Este espacio debe abordarse desde la crítica de la realidad comunitaria, de forma propositiva, de tal manera que se propenda porque los jóvenes diseñen nuevos espacios de participación para ellos donde puedan abordar las problemáticas comunitarias y contribuir a la solución de sus problemas.

Finalmente se deben promover todas las conductas prosociales, pero principalmente y con el ánimo de generar comportamientos responsables socialmente, se debe promover la solidaridad como generador neto de nexos sociales fuertes en los jóvenes.

Bibliografía

- Alonso, Arana. (2003). “Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de voluntariado. Valencia España: Editorial. Universidad de Valencia.
- Avalos, Antonio Javier. (1999): “Long term effects of volunteerism during the undergraduate years” en The Review of Higher. Disponible: <http://www.yasni.com/anthony+j.+avalos/check+people> (Recuperado-junio12 de 2012)
- Castoriadis, Cornelius (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Editorial Tusquest.
- Castoriadis, Cornelius (1983). *El imaginario social y la institución*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Cortina, A. y Martínez, E. (2008). *Ética*. Madrid: Akal.
- Cortina A. (1996). *El quehacer ético*. Aula XXI Santillana. Madrid.
- Cortina, Adela. (1997). *El mundo de los valores*. Bogotá: editorial: El Búho.
- Cortina, Adela. (2002). *Educación en Valores y Responsabilidad Cívica*. Bogotá: Editorial El Búho.
- De la Calle, Carmen. (2010). La formación de la responsabilidad social del universitario: Un estudio empírico. En: <http://eprints.ucm.es/10187/> (Recuperado mayo 27 de 2012).
- Echavarría Grajales, Carlos, Restrepo García, Paula, Callejas Trujillo, Alejandro, Mejía, Paola Ximena, & Alzate, Ángela María. (2009) Responsabilidad Moral y Política: una mirada juvenil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud, volumen 7. Manizales: Universidad de Manizales.

- Gaete, Ricardo (2012) Responsabilidad social universitaria: una mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso. Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/923>. (Recuperado 19 de Junio de 2012.)
- González González, Miguel. Alberto. (2010). *Horizontes humanos: Límites y paisajes. (4ta edición)*. Manizales: Editorial Centro de publicaciones universidad de Manizales.
- González González, Miguel. Alberto. (2012). *Desafíos de la universidad. Miradas Plurales. Carpe Diem*. Madrid: Editorial Académica española.
- Habermas, Jurgen. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lara, Raúl. & Bris, Mario. (2009). La responsabilidad social como instrumento de planificación en universidades ecuatorianas. Disponible: <http://tesis.com.es/documentos/responsabilidad-social-como-instrumento-planificacion-universidades/>. (recuperado 12 de junio de 2012).
- Madrid, Antonio. (2001) *La institución del voluntariado*. Madrid: Editorial. Trotta.
- Marín, Juan Carlos. (2009). *Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia*. Revista CES Psicología. Número 2. Medellín: Universidad CES.
- Martí, Manuel, Almerich, Gonzalo, Cifuentes, Juan Daniel, Grimaldo, Miriam, Martí, Juanjo, Merino, Cesar, y Puerta, Isabel Cristina. (2011). Responsabilidad Social Universitaria: Estudio iberoamericano sobre influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad. En: <http://www.cyta.com.ar/ta1003/v10n3a1.htm> (Recuperado 20 de mayo de 2012).
- Murcia Peña, Napoleón & Jaramillo, Luis Guillermo (2008) *Investigación cualitativa: La complementariedad*. 2ed. Editorial. Kinesis.
- Navarra Saldaña Gracia. (2003) Educación para la responsabilidad social: Elementos para la discusión. En: <http://www2.udec.cl/rsu/recursos.php>. (Recuperado 05 de mayo de 2012)
- Ortiz, Salvador. (2000): "Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario". Tesis Doctoral. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Ed. Norma
- Rosales N. & Ojalvo M. (2009). *La educación de la solidaridad en el preuniversitario mexicano*. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. recuperado marzo 2012. h: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2845Rosales>.
- Rubio, Andrés. (1994). Un proyecto hermenéutico para la educación contemporánea. Bogotá. Universidad Pontificia Javeriana. (Inédito)
- Sen, Amartya y Kliksberg, Bernardo. (2007). *Primero la gente*. Barcelona. Ediciones Deusto.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Trillas, Jaume y Novella, Ana. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación. Nro.26.



El rol y el perfil del docente intelectual colombiano en la formación de las matemáticas¹

CÉSAR AUGUSTO PUENTES GUTIÉRREZ²
CONSIDERACIÓN³

Resumen

Estudiar el rol y el perfil del docente intelectual en la educación colombiana reviste la dificultad de lo novedoso que ésta puede resultar en el contexto del aprendizaje-enseñanza de las matemáticas. En donde se destaca como “actor principal de este escenario educativo **el docente**, el cual debe cambiar su concepción del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del contexto de las matemáticas, dejando de ser el docente de clases magistrales para convertirse en facilitador del conocimiento, orientador y guía de los educandos, pasando además a ser un experto en el manejo de herramientas de comunicación, promotor de la interacción entre profesor-educando, educando-educando, educando-contenidos, y capaz de cambiar los materiales educativos por materiales que promuevan la interacción con estos contenidos”.(García Aretio, 2001, 13).

Poco a poco se ha visto que el perfil profesional del docente colombiano se ha basado en la división de funciones, que se ha ido cambiando para dar paso a otro perfil o, mejor aún, a perfiles diferenciales, de allí que hoy por hoy, en plena época de la globalización el docente actual requiere de nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que enfrentan dentro y fuera del aula de clases.

Para ello, es necesario concebir el docente bajo otro paradigma, diferente al convencional. En donde su esencia de ser docente refleje la capacidad de despertar el interés por aprender y mantener al día estos conocimientos, un docente que no este alienado al sistema, que sea capaz de seducir, de revolucionar, innovar, de crear y re-crear, como lo expresa Giroux (2000), en su pedagogía fronteriza, en dónde uno de los fines centrales era el de desarrollar formas de trasgresión frente a los lineamientos educativos haciendo posible definir y desafiar los límites existentes para desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan aprender y contextualizar el conocimiento dentro y en contra de los códigos culturales existentes.

1 Recibido: 29 de agosto de 2012. Aceptado: 30 de septiembre de 2012.

2 César Augusto Puentes Gutiérrez. Docente de la Institución Educativa José Reinol Cerquera. Palermo, Huila. Licenciado en Matemáticas y Física, Universidad Surcolombiana. Neiva, Huila. Especialista en Educación Matemática con énfasis en los Sistemas Dinámicos, Universidad Surcolombiana. Neiva, Huila. Especialista en Pedagogía del Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Neiva Huila. Magister en Educación Docencia. Correo Electrónico: cesarapuentesg71@hotmail.com

3 Ana Gloria Ríos y Germán Guarín. Docentes e investigadores. Directores generales de la investigación “Maestros e intelectuales”.

Palabras claves: Docente intelectual, rol, interés, enseñanza, aprendizaje, matemáticas, educandos.

The role and the profile of the teaching Colombian intellectual into the training of mathematics

Abstract

Explore the role and the profile of the intellectual teaching to the Colombian education is the difficulty of what is new that this can result in the context of the learning-teaching of mathematics. Where it stands out as “the main actor in this educational scenario teacher, which should change his conception of the process of teaching-learning in the context of mathematics, ceasing to be the teacher of master classes to become a facilitator of knowledge, guiding and learners Guide, going also to be an expert in the management of communication tools “promoter of the interaction between teacher - student, student - student, student - content, and able to change educational materials by materials that promote the interaction with these contents”. (Garcia Aretio, 2001, 13).

Little by little has been the professional profile of Colombian teachers has been based on the division of functions, which has changed to make way for another profile or, better still, differentials, there profiles that today, in full era of globalization the current teaching requires new strategies, perceptions, experiences and knowledge to try to answer the many questions that face both inside and outside the classroom.

To do this, it is necessary to devise teaching under another paradigm, different from the conventional. Where its essence be teaching reflects the ability to arouse the interest to learn and keep up to date this knowledge, a teacher that is not aligned to the system, which is able to seduce, to innovate, create and recreate.

Keywords: intellectual teaching role, interest, education, learning, mathematics, learners.

Las competencias del docente

*El educador mediocre habla,
el buen docente explica,
docente superior demuestra.
El gran docente inspira.*

William Arthur Ward

En la labor pedagógica, todas las sociedades en determinados momentos de la historia han expresado la finalidad social junto a la educación colombiana; de allí que (Bar, 1999) exponga que en un futuro

no muy distante se le exigirá al docente enfrentarse con situaciones complejas: como la pobreza extrema, el hacinamiento de las comunidades y por ende la diversidad cultural; grupos con características extremadamente heterogéneas, cuadros verdaderamente complejos que sólo expresan las dificultades para proyectarse al futuro. Por eso se debe prever que la formación y el grado de experiencia del docente sea muy competente para saber discernir el conocimiento frente a estas problemáticas sociales a las que se enfrentará.



Identificar y citar aquí las competencias del docente se convierte en un tema complejo y polémico al reconocerlo como intelectual puesto que anuda ricas tradiciones con insoslayables desafíos actuales.

Es así como se ubica en el desarrollo autónomo y en la capacidad para la resolución de las particularidades que surgen en el trabajo docente, capaz de habilitar espacios de decisión genuinos y articular instancias para que los educandos tomen la palabra, se expresen y protagonicen cambios; convirtiéndose en verdaderos actores del conocimiento.

Ahora bien al tomar la pedagogía crítica y la educación multicultural para enfocar y unir las competencias del docente, requieren de algo más que buenas intenciones para lograr su objetivo; requieren de un movimiento revolucionario de educadores informados a partir de un principio de ética de compasión y justicia social: un ethos socialista basado en la solidaridad y en la independencia social, y un lenguaje de crítica que sea capaz de asistir las leyes objetivas de la historia.

Así mismo, fácilmente no se puede separar las finalidades del sistema educativo sobre las exigencias de las competencias que se requieren para los docentes dentro del contexto colombiano. "un docente no debe estar al servicio del poder político, económico o religioso, que impera en el momento, si lo hace, siempre enseñará a frenar, a acabar el orden establecido, su discurso no tomará vuelo, será esclavo de su mediocridad" (González, 2009, 77).

Es así como Perrenoud (2001, 80), señala que "no se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo". Igualmente dice que para aportar en el

desarrollo de una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, es necesario que el docente sea un mediador intercultural, persona creíble, animador y organizador de una vida justa, equitativa, democrática; de esta manera el docente se convierte en un actor principal y fundamental en la formación del ser humano, pero si se analiza esta labor en el contexto colombiano se observa que son irrisorias las motivaciones que recibe el docente por parte del Estado y por ende el reconocimiento a su labor es mínimo, siendo evidente que hoy frente a la complejidad que presenta la práctica pedagógica en un contexto como es el colombiano en donde posee unas características extremadamente heterogéneas es necesario un nuevo docente que pueda resignificar su práctica a partir de procesos críticos, analíticos e investigativos que lo conduzcan a mejorar su conocimiento, su quehacer y su convivencia en pro de conquistar una autonomía profesional.

Ahora bien, con relación a las nuevas competencias profesionales del docente, se afirma que los docentes que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con *"la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina pedagógico, didáctico y político"*. (Braslavsky, 1998, 27); porque el docente en su rol y en especial dentro del contexto colombiano debe ser consciente de enfrentar con gran autonomía circunstancias ligadas al proceso de la enseñanza-aprendizaje tanto en las matemáticas como en cualquier otra disciplina, por ello el docente se caracterizará por ser un transformador intelectual que apunte a la formación de ciudadanos autónomos, comprometidos con las instituciones en las que interactúa. El sentido transformador del docente, tiene como consecuencia la apropiación de compromisos críticos que utilicen como elemento para su concreción del vínculo indisoluble del pensamiento con la acción, de la teoría con la práctica.

Igualmente, Braslavsky sostiene que los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizando otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay que saber cuándo un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, de las matemáticas". (Braslavsky 1998, 32).

En este tipo de marco, en el que la profesión docente frente al contexto de las matemáticas se articula en torno a la búsqueda de formas de autonomía responsable y de intercambio de saberes con apertura y diálogo, se podría decir que son estas habilidades básicas y fundamentales que como docente intelectual se debe ostentar frente a los constantes desafíos que se presentan dentro del quehacer educativo.

Es claro que apostar a un trabajo autónomo, responsable y comprometido con los cambios actuales, exige pensar y habilitar diversos espacios de formación inicial, modalidades e instancias de perfeccionamiento continuo y permanente; de allí que la formación de docentes competentes es la meta de la madurez de las concepciones teóricas y proyecciones en la acción de la práctica pedagógica, cuyo resultado es la actividad docente como profesional, transformadora y formadora de ciudadanos autónomos.

De esta manera hoy por hoy, se torna impensable la formación única y para toda

la vida, pues los desafíos de la sociedad y las demandas singulares de cada uno de los educandos exigen más y mejor preparación personal y colectiva; es así como el camino de una mayor preparación y experiencia en el quehacer docente exige un compromiso ético, humanístico e integral y no como ha dejado la sensación las políticas ejecutadas con la renombrada "revolución educativa" en donde se dio apertura para que cualquier profesional sea cual sea su especialidad pueda ser docente e iniciar la labor; decisiones muy cuestionadas porque no es lo mismo haber estudiado para ser médico que para ser docente de matemáticas; en donde este primero se debe a su paciente, diagnostican enfermedades, prescriben y administran el tratamiento para los que sufre de lesión o de enfermedad y el segundo ha sido formado para enseñar un conocimiento específico y trasversal a los demás saberes; al igual no es lo mismo desconocer el saber que se ha gestado en la práctica dentro del aula que al saber que se compartido en el claustro universitario, reconocido como el saber teórico, para ello se debatirá más adelante el pensamiento de Zeichner, como gran profesional reflexivo, dentro de sus estudios a la enseñanza reflexiva, en donde se busca formar seres humanos íntegros, capaces de decidir por si mismos y con gran potencial para que sean creativos, críticos e innovadores.

Pero según las normatividades colombianas, todos los que acrediten tener un título profesional puede llegar a ser docente sin importar si tienen o no pedagogía frente a la enseñanza y desconociendo de primera mano el saber de la experiencia, que han adquirido los que se desempeñaron como normalistas o bachilleres. Es así como el objetivo principal de la Educación Integral es mejorar la calidad de todos sus procesos y entre los indicadores más importantes a través de los cuales esta se mide, está la calidad de los educandos. Destacando la importancia social del docente intelectual en el curso que puedan seguir los procesos en marcha.



Por lo anterior, es bueno citar Zeichner quien desde su análisis del maestro como profesional reflexivo expone y sustenta el por qué se debería respetar y reconocer el conocimiento que se genera a partir de la práctica de los buenos educadores, sin que esto implique la exclusión de los saberes que proviene de la investigación universitaria. Basándose en la idea de “acción reflexiva” de John Dewey, Zeichner propone así una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser maestro que trasciende la solución lógica o la aplicación de metodologías; en donde su postura se centra esencialmente en la figura del educador y su contexto de actuación. Desde este punto de vista Zeichner reconoce los perjuicios de la separación entre teoría y práctica que ha impuesto la racionalidad técnica: debe superarse la idea de que la teoría está en la investigación educativa de la Universidad y la práctica en las aulas. Para ello, el autor propone reformular el concepto de enseñanza reflexiva haciendo consciente el “conocimiento tácito” schöniiano: esto no es otra cosa que someter las teorías prácticas al examen propio y de los compañeros para que los educadores tomen conciencia de su ejercicio docente y de las condiciones sociales que lo configura. Llegados a este punto, es necesario puntualizar que la propuesta de Zeichner hace referencia a la “enseñanza reflexiva”, y no al aprendizaje reflexivo; si bien la formación para ejercer la profesión de docente implique esencialmente asumir el papel de aprendiz.

Por ende en la actualidad la calidad de la Educación Colombiana no es un problema sólo de ella, sino que determina la eficiencia y eficacia misma de nuestra sociedad, sus posibilidades de existencia y desarrollo de abordar el tema del docente intelectual se expresa en el hecho de ser el docente un factor decisivo en la misión de alcanzar la calidad y un mayor desarrollo del potencial humano que necesita nuestra educación para satisfacer las demandas sociales; pues no se puede

hablar de calidad en la educación sin contar ante todo con un docente intelectual.

En dónde la calidad de la educación es resultado del diseño reflexivo, crítico y creativo de estrategias de desarrollo y su aplicación sistemática a todos los componentes del proceso docente educativo intelectual y en especial a sus actores, que deberán sufrir modificaciones más o menos profundas, en dependencia del nivel de adecuación, en sus creencias, valores y prácticas cotidianas; porque los cambios que se viven exigen para el entorno y sus docentes una actitud que promueva el diálogo con otros sectores de la sociedad y una conducta innovadora y flexible como agentes del progreso.

Por ello la UNESCO, en su “Declaración Mundial sobre la Educación para el siglo XXI: Visión y Acción” (1999), indicó que es indispensable establecer directrices claras sobre la profesionalización de los docentes en la educación superior, que tiene como obligación ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus educandos a aprender y a tomar iniciativas. En el mismo, se enfatiza la urgencia de tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como la actuación y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación continua que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza-aprendizaje, pugnando porque el docente en sí mismo sea capaz de comprender y desarrollar los cuatro pilares de la educación en la era actual con lo que cada uno de ellos implica: Saber conocer, Saber hacer, Saber ser y Saber aprender.

Ahora bien, los docentes para Giroux, deben tener un *control teórico* de las formas en que se construye la diferencia, ya que ésta puede adoptar diversas representaciones y prácticas que nombran, legitiman, marginan y excluyen las voces de los grupos subordinados.

Este control teórico permitirá al docente trabajar los contenidos educativos

de manera pertinente para el logro de los fines educativos ya esbozados, pero el logro efectivo de tales fines exige que el docente se constituya en aquel que *cruza* fronteras para legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites del propio conocimiento.

El concepto de la Pedagogía Fronteriza sugiere que los maestros existen dentro de los límites sociales, políticos y culturales, que son tanto múltiples como históricos en esencia y que ubican demandas particulares sobre el reconocimiento y la aprobación pedagógica de las diferencias. Como parte del proceso del desarrollo de la pedagogía de la diferencia, los maestros necesitan tratar con una abundancia de voces así como la especificidad y la organización de diferencias que constituyen cualquier curso, clase o currículo, de tal forma que problematicen no sólo las narraciones que dan significado a las vidas de los estudiantes sino también a los lineamientos éticos y políticos que les transmiten sus subjetividades e identidades (Giroux, 1998, 92-93).

Perspectiva del docente frente al educando

Bueno, ahora bien el docente ve al educando como aquel ser que requiere de conocimiento, en donde algunos en mayor grado y otros en menor, así que todos no pueden ser vistos y tratados por parte del docente de la misma manera, por ello dentro del aula los educandos son una mezcla de variados conocimientos, una masa heterogénea porque un verdadero estudiante no es aquél que aprueba exámenes, entrega puntual las tareas, realiza sus compromisos con responsabilidad. Por ello el docente intelectual ve a su educando como aquel ser capaz de estudiar la vida, su entorno, su presente y su futuro, aquel ser que no se limita a los contenidos socializados dentro y fuera del aula, aquel ser que tiene un panorama globalizado de la vida, del universo. Así un estudiante,

para su docente no es ciertamente sólo el que lee, sino el que es capaz de observar, analizar, criticar, construir y reconstruir en los diferentes contextos de la vida.

Claro está que existen algunos colegas (maestros) que anticipadamente condenan a sus educandos, en donde se niegan a estudiarlos, analizarlos y ayudarlos porque no tienen la paciencia y la pedagogía; olvidando que el educando se construye en el día a día, en la medida que descubre nuevas formas de vivir, de aprender, de relacionarse con los otros y con las exigencias del entorno, logrará equilibrar la falta de "equipaje" en la medida en que el educando conozca la realidad (su realidad), la problematice, la transforme y logre aportar sustancialmente en la construcción de proyectos de vida de sus compañeros. De allí que el maestro intelectual desarrolle un adecuado y óptimo proceso de reconocimiento en primer lugar de su labor como docente y en segundo lugar, si realiza un proceso de concientización acerca de lo que lleva en un equipaje, estará contando con dos elementos muy importantes que le darán propiedad y facultad para enseñar su disciplina, pero sobre todo, para llegar a los educandos y a través de su ejemplo de vida y personalidad brindar de manera directa o indirecta un modelo a seguir por parte de los educandos.

De esta manera la pedagogía fronteriza reconoce el conocimiento y las capacidades como sus principales contenidos educativos siempre y cuando permitan o generen "las oportunidades de armar ruido, de ser irreverentes y vibrantes" (Giroux, 2000, 8).

En este sentido, el conocimiento, las destrezas y los valores se convierten en contenidos educativos necesarios para que el estudiante pueda negociar de manera crítica los límites culturales que le ofrece la sociedad y, en consecuencia, para proceder a transformar el mundo en que vive.

Retomando la perspectiva de la pedagogía fronteriza el alumno se debe



concebir como el que cruza fronteras, como gente que entra y sale de los límites contruidos entorno a coordenadas de diferencia y poder; para tal fin debe ser capaz de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples acentos, sea disperso y se resista a cierres permanentes.

Cabe recordar a Freire Paulo en el texto "Pedagogía de la Autonomía", quien afirma que "el profesor es el primero que debe tratar a todos por igual, respetando las diferencias, sin excluir a nadie". A su vez, el docente se asume como agente de cambio en la promoción del reconocimiento de la identidad cultural y del proyecto de vida de cada estudiante que es infinitamente distinto en posibilidades al de los demás, porque cuando los sujetos se sienten orgullosos de su origen cultural su autoestima es buena. Este modelo de profesor es capaz de demostrar amor por sus educandos sin deferencias.

Porque su rol docente no es mas que el poseedor del conocimiento, organizador, planificador y dirigente del aprendizaje, en donde su principal auxiliar siempre ha sido y seguirá siendo **el libro de texto** y nunca ha pensado cambiarlo por un auxiliar que piense, debata, proponga, critique. Sino que considera mas apropiado contextos teóricos que asimila y roe a diario para ofrecer repetitivos discursos teóricos considerando que no necesita aplicar elementos contingentes de refuerzo, ni monitorear el proceso y evaluación del educando porque evita los errores, mostrando en todo momento un papel de "ser perfecto" y "ser único".

Estos nuevos ámbitos educativos y el avance de la tecnología traen como consecuencia considerar que la tarea del docente ya no es dictar clase y examinar a los educandos, sino propiciar el desarrollo de conocimientos creativos así como enseñarles estrategias de autorregulación y control de su proceso de aprendizaje, es decir, que aprendan a aprender, a pensar y autoevaluarse sobre la marcha. Lo im-

portante es que el conocimiento no debe transmitirse directamente al educando, para ello el docente debe estar preparado para que guíe, indique, oriente e incentive respecto del conocimiento creativo y significativo.

Siendo el que ellos mismos (niños, niñas, educandos) elaboran, revisan, interpretan, cuestionan, confrontan con otras informaciones, relacionan con otros conocimientos, aplican a nuevas situaciones, razonan y aprenden.

Todo lo anterior, permite establecer que la formación del docente intelectual debe responder a un perfil y a unas funciones que destaquen que no sólo se base en la transmisión del conocimiento sino también en orientar al estudiante hacia el aprender a aprender, el análisis, la crítica y la creatividad constante.

Que les permita ser emprendedores, innovadores y únicos. Además, debe involucrarse en los procesos de investigación. Pero lo que hoy por hoy, se observa es que muchos de los profesionales docentes que se gradúan y se especializan en determinadas disciplinas (químicas, ciencias, matemáticas, humanidades, entre otras) no laboran bajo este mismo perfil que se han formado, de allí que se observe un docente de humanidades ofreciendo charlas y orientaciones de matemáticas, ciencias, sociales. Y todo ¿por qué? Porque aunque se tiene un sistema educativo exigente y meticuloso al momento de darle aplicabilidad, es laxo dejando muchos sin sabores en una política pública flexible e inalcanzable a los objetivos reales.

Perspectiva del educando hacia el docente

Los educandos siempre tienden a ver al docente como el único ser poseedor del real conocimiento, la persona máxima y suprema; de allí que desde muy temprana edad cree, siente y valora la palabra de su maestro o maestra como la única verdade-

ra, tanto así que la colocan por encima de la palabra de sus padres. Observándose como influye trascendentalmente el discurso del docente en la vida del educando.

Aunque hoy por hoy, existen aquellos que ven al docente como la persona inquisidora, imponente, petulante y son pocos los que consideran a sus docentes como el maestro guía, su compañero mayor, su docente integral que desea emprender el largo proceso del aprendizaje frente al conocimiento con unos co-equiperos activos e inquietos para iniciar al camino del saber.

Por ello el aprendizaje de los contenidos en el contexto colombiano se encuentra condicionado con frecuencia a la motivación que realiza el docente dentro del aula, presentándose una motivación desligada del contexto de los educandos, lo cual genera interferencias entre el tema de clase y el interés por este. Es así como se considera al docente por parte del educando como el único eje del aprendizaje, siendo el poseedor de todo el conocimiento, y el actor principal en el proceso de enseñanza – aprendizaje de determinada disciplina.

Lo ideal y lo poco visto aunque existen excepciones es tener al docente propositivo, abierto, capaz de compartir y debatir el conocimiento, capaz de involucrar varios actores como personajes activos (docente-educando, educando-educando, educando-tecnología, docente- tecnología-educando) Siendo así activo, creativo, innovador, crítico, vivo e inquieto frente al conocimiento, confrontando todos los conocimientos en un debate propositivo en busca de formar un real conocimiento integral.

Percepción que va cambiando a medida que se avanza; porque van observando que el docente poco se preocupa por la situación personal y social de sus estudiantes, no genera ni motiva al diálogo y no considera la vida familiar como influyente en algunas deficiencias escolares. Con este tipo de comportamientos el docente pasa de ser un todo para el educando a ser visto como un ser autoritario, rígido,

exigente y muy meticuloso. Tanto así que es visto como una máquina; un ser poco humano y más robotizado, puesto que dicta sus clases, pide las tareas y niega la integración y sociabilidad entre sus educandos.

De allí que se empiece a generar un ambiente lleno de miedos, fobias o pereza para abordar el conocimiento, presentándose diversidad de problemas porque no se esta formando ni generando pensamientos críticos ni innovadores, incapaces de resolver sus propios obstáculos de la vida diaria, porque todo lo que se ha hecho desde el quehacer docente es llevar contenidos, teorías y conocimientos aislados de sus realidades, en donde la transversalidad del conocimiento ha quedado en el papel de allí que no se eduque con sentido, con propósito porque no esta propiciando la construcción de conocimiento, no esta generando conciencia crítica y no se forma seres humanos íntegros porque poco a poco se ha visto como la misma sociedad nos ha venido alienando en donde las grandes elites económicas buscan siempre perpetuarse en el poder para que sus propios intereses no se vean afectados y se camuflen bajo supuestos intereses particulares en beneficio de la comunidad.

Considero que es tan importante darle un giro total a la percepción que los educandos tienen sobre los docentes porque lo ideal sería conquistar, seducir y crear una nueva sociedad, lo más libre de alienaciones en donde el poder político, económico, social circunde en favor de los mas desprotegidos, de los intereses de las minorías, quienes siempre han sido los grandes perdedores. Pero para realizar con éxito esta tarea, de (auto) persuasión, es preciso llevar a cabo una transformación profunda de los valores sociales dominantes, mediante la elaboración y la implementación de una estrategia ideológica eficaz.

En dónde la triangulación entre el economicismo, el mito cultural y la imposición social de significados y códigos para el



ser humano sea tan solo un mal pasado y no un presente enfermo; porque es impresionante que la imposición social de significados y de códigos se vea altamente saturado como efectos de una sociedad globalizada, en un periodo neoliberal.

De allí que la citada triangulación entre el economicismo, mito cultural y la imposición social de significado inmersa en el ser humano, hace que el proceso de enseñanza – aprendizaje de las matemáticas se encuentre en un círculo vicioso, en donde la imposición de significados simbólicos y el mito cultural produce que el quehacer docente sea sustantivo con relación a la construcción de una sociedad más solidaria, competente, ética, integra, y democrática. Por ello, la triangulación entre el economicismo, el mito cultural y la imposición social de significados y códigos se presenta como un fenómeno en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje de las matemáticas, encontrándose el ser humano inmerso en él.

Porque el mito cultural como el sentir odio, miedo, incertidumbres y temores por este conocimiento, no es mas que el resultado de ser un docente omnipotente, deshumanizado, creedor único del conocimiento. Somos nosotros los docentes, quienes tenemos el privilegio de tener todos los días de nuestras vidas, un sinnúmero de mentes frente a frente, dispuestos a escucharnos y debatir teorías, en busca de cristalizar reales conocimientos, reales valores, reales practicas sociales como el tolerar y aceptar las diferencias de los demás, fortalecernos en la diversidad etnocultural, generar real conciencia social y ser conscientes de formar seres íntegros, seres éticos y seres competentes para una sociedad ambiciosa. En dónde considero que esta la gran diferencia entre un docente con su excelente conocimiento y un docente llamado o distinguido por ser intelectual. El primero es reconocido por su real conocimiento y el segundo por su gran capacidad de enseñar ese conocimiento de manera transversal, de manera holística de manera integral.

De allí que la tarea docente este inmersa y tome gran valor en el cómo nos ven los educandos, cómo nos evalúan y que tanto influimos en la vida de ellos. En este contexto, el objetivo como docente intelectual es trabajar para transformar y perfilar individuos en seres humanos íntegros, brindando herramientas que faciliten el desarrollo individual, de allí que se considere importante y necesario que las instituciones educativas diseñen sus propias políticas relativas a la formación del recurso humano que laborarán en los programas, procesos y estrategias educativas, en donde particularmente, en el caso de los docentes, se debe establecer un perfil del mismo y los roles que desempeñará.

Porque para nadie es un secreto que la formación del Profesorado es uno de los puntos que debe ocupar un lugar fundamental en la construcción del currículo; pues en la actualidad existe una mayor conciencia de lo que significa; bien pueden existir la reforma en la estructuras de lo que se debe enseñar, pero si esto se haya desvinculado de lo que el docente debe conocer y de la dignificación de su labor, estas modificaciones por más bien intencionadas y fundamentadas que sean, se quedarán en la letra muerta o, peor aún, generan resultados antagónicos a lo planeado. Los profesores son los interlocutores decisivos más importantes de los cambios educativos; son los agentes del currículum, son sujetos del cambio y renovación pedagógica.

Rol del docente intelectual

Sin embargo, no pocas veces las prácticas docentes destinan poca reflexión y análisis respecto a estos aspectos y esto genera que se repitan los procedimientos convencionales fincados en el supuesto de que el aprendizaje es ante todo el simple registro y repetición de la información vertida por el maestro o en el libro. Por lo anterior, es muy importante entender cuál es el papel de los formadores; fundamentalmente es ayudar a los estudiantes a

“aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que teniendo en cuenta sus características, les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a una recepción pasiva y memorización de la información. Es así que cada vez se considera al profesor como un mediador de los aprendizajes, con las siguientes características:

- Que sea un experto de los contenidos que planifica, pero que puede ser flexible.
- Que establece metas: hábitos de estudio, perseverancia, autoestima, meta cognición pero siempre con la idea de que el estudiante construya las habilidades necesarias para que sea autónomo y crítico.
- Que planea, regule y evalúe los aprendizajes, organice el contexto de forma que el estudiante pueda interactuar con los materiales y contenidos en un ambiente colaborativo.
- Que procure fomentar los aprendizajes significativos y transferibles.
- Que busque la creatividad, el interés por aprender y conocer más de la realidad.
- Que enseñe qué, cómo, por qué y regule los comportamientos.
- Que desarrolla los valores y actitudes positivas.

En este sentido se considera que uno de los roles del docente intelectual dentro del contexto educativo de las matemáticas es favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional (Belmont 1998, 127). El mecanismo como esas estrategias pasan al educando es complejo y está determinado por las influencias sociales, el periodo de desarrollo en que se encuentra él y el dominio del conocimiento involucrado.

En este sentido, Mason consideró que los profesores pueden desempeñar tres roles fundamentales: organizativo, social e intelectual. Por el primero, el profesor tendrá que establecer agenda para el desarrollo de la actividad formativa (objetivos, horario, reglas de procedimientos), teniendo que actuar como impulsor de la participación; por el segundo, crear un ambiente social agradable para el aprendizaje; y por el tercero, centrar las discusiones en los puntos cruciales, hacer preguntas y responder a las cuestiones de los educandos para animarles a elaborar y ampliar sus comentarios y aportaciones, buscando siempre la criticidad constructiva; todo esto en busca de generar reales conciencias críticas e investigativas. (Mason 1991, 42).

En un trabajo donde analizó el cambio del rol en el profesorado como consecuencia de la era globalizada, digital y tecnificada, enumeró algunas de las habilidades y destrezas que se tienen que poseer por parte de los docentes intelectuales, ellas son: (a) guiar a los educandos en el uso de las bases de información y conocimiento así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos; (b) potenciar que los educandos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje; (c) asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los educandos están utilizando estos recursos (Salinas, 1998, 23).

Por lo tanto los docentes tienen que cultivar su intelectualidad para tener la capacidad de guiar a los educandos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorear el progreso del estudiante; proporcionar realimentación de apoyo al trabajo del estudiante; ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo y no quedarse sólo en la interacción de determinados conocimientos.

Algunos autores perciben que el docente deberá desempeñar roles y funcio-



nes diferentes a los que desarrolla en el modelo tradicional. Así, que el docente debería asumir las siguientes facetas en el entorno educativo, como ser colaborador, desarrollar el aprendizaje grupal, ser amigo, ser padre, ser psicólogo, animador, evaluador educativo, ser co-equipero (Gisbert, 2000, 17).

En donde se puede decir que el rol y el perfil del docente intelectual colombiano en la formación de las matemáticas tiene las mismas características elementales que el docente de cualquier otra disciplina, sólo que en el saber de las matemáticas, además de ser satisfactorio, es extremadamente necesario para poder interactuar con fluidez y eficacia en un mundo globalizado; porque para nadie es un secreto que la mayoría de las actividades cotidianas requieren de decisiones basadas en esta ciencia; porque es en el pensamiento crítico, en la resolución de problemas y en el pensamiento matemático que se generan grandes cambios en la sociedad. Siendo así este conocimiento transversal a los diferentes ámbitos de la vida del ser humano

Por ello es importante ser un docente apasionado frente al conocimiento, que posea la refinada habilidad para explicar, que cuente con capacidad didáctica que permite amenizar y facilitar la comprensión teórica, que posea una capacidad de orientación, socialización, organización y reconocimiento de errores junto a un espíritu crítico. Para combinar su pedagogía con el fomento del espíritu analítico, cercano y metódico con el estudiante; que tenga siempre presente que su labor central esta en generar conciencias críticas y autónomas en la formación integral de

seres humanos, capaces de aportar para una mejor sociedad.

En conclusión el docente intelectual debe llevar en sus venas la verdadera vocación de enseñar, de ser modelo intachable, de ser amigo, de ser la luz, guía, tutor, que tenga la energía de luchar sin cansancio al mismo ritmo que sus estudiantes por la libertad personal, crítica y social, les enseñe a pensar por si mismos, recuperando el valor de la palabra, de las ideas; buscando siempre formar verdaderos seres humanos íntegros y totales para una sociedad como la colombiana que los aclama; sin tener el pretexto del sistema educativo retrogrado que se vive; porque si bien es cierto que esta normatividad cercena, también es cierto que nosotros como maestros de luz, íntegros y éticos debemos propender por generar conciencias críticas a nuestro país y quien mejor que el docente que dentro de las múltiples profesiones es quién tiene la dicha y la ventaja de tener diariamente un buen sin número de mentes brillantes reunidas por aprender y compartir conocimientos.

Y finalmente me gustaría que para todos los lectores se llevaran al finalizar este análisis las palabras citadas por nuestro gran intelectual Giroux "En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral... Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos."

Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, Martine. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. Congreso internacional de educación intercultural, formación del profesorado y práctica Escolar. Madrid: UNED. en: http://www.uned.es/congreso-intereducacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf (Recuperado el 20 abril del 2012).
- Acevedo Myriam. (1993) *Creación de algunas alternativas para el mejoramiento de la educación matemática*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional.
- Arce Jorge. Castrillón Gloria y Vega Myriam. (1996) *Formación del pensamiento matemático en el contexto escolar: implicaciones de la cultura del uno y la unidad*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Bacherlard Gastón. (1984) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Barajas Fruto Mario. (2003) *La Tecnología Educativa en la Enseñanza. Entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- Barrigas Arceo Díaz Frida y Hernández Rojas Gerardo. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial. McGraw-Hill.
- Biblioteca digital de la OEI, Disponible: <http://oei.gov.co.html> (Recuperado junio 15 de 2012).
- Blázquez Florentino y Alonso Díaz Laura. (2004) *¿Formación específica para el docente virtual?* Barcelona: Editorial Edutec.
- Braslavsky Cecilia. (1999) *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Revista Iberoamericana de Educación N° 19. Organización de Estados Iberoamericanos Universidad de Buenos Aires.
- Cantoral Ricardo y Farfán Rosa María (1996). *Una visión de la matemática educativa. En: perspectiva en educación matemática*. México: Editorial Iberoamericana.
- Conferencias y Experiencias de la Educación Integral De Guzmán Miguel. Pensamientos de Miguel de Guzmán acerca de la Educación Matemática. Disponible: <http://www.sinewton.org/numeros/.../59/Articulo09.pdf>. (Recuperado junio 15 de 2012).
- Freire Paulo. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry. (2001). *Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium*. Lanham. Madrid: Rowman & Littlefield.
- Giroux, Henry. & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a Performative Practic*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Gómez Pedro (1995). *Potenciación de las matemáticas escolares a través de Red de Instituciones educativas (PRIME)*. Santa Fe de Bogotá: Universidad de los Andes.
- González González Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos: Límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González Miguel Alberto. (2012). *Destinación de la universidad. Miradas plurales. Carpe Diem*. Madrid: Editorial Académica.
- Goodyear Peter y Salmon G. Spector, M, Steeples (2001). En: <http://usyd.academia.edu/PeterGoodyear/Competenc> competentes for online teaching: a special report, Educational Technology Research and Development. (Recuperado junio 15 de 2012).
- León Olga Lucía y Calderón Dora Inés. (1995). *La argumentación en la construcción del conocimiento matemático*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Loaiza Rendón Carlos Andrés. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de y para todos*. Revista Plumilla Educativa Nro. 8. Manizales: Universidad de Manizales.
- López Luz Stella y Ginsburg Herbert. (1996). *Manifestación y desarrollo del pensamiento matemático informal*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Magnus Enzanberger. (1998). *El diablo de los números*. Madrid: Editorial Siruela.
- Mantovani Juan. (1981) *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Markarian Roberto. (2009). *La Dimensión humana de la matemática: ensayos sobre la matemática y cultura*. México: Editorial Edilar.



- Marsi Luca. (2006). Estrategias corporativas. Aspectos sociales y consecuencias para la comunidad. Universidad París X- Nanterre, Centre de Recherches Ibériques et Ibéro Américaines(CRIIA) Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2529528. (Recuperado en junio 15 de 2012).
- Mason R. (1991). Moderating educational computer conference. Deosnews. En: http://ide.ens.uabc.mx/blogs/mcanally/files/.../perez_mcanally_cuba.pdf. (Recuperado junio 15 de 2012).
- Reyes Navia Rosa Mercedes (1996). *El juego y el sistema de los símbolos, ¿Generalidad o especificidad de dominio?* Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salinas Jesús (1998). El rol del profesor universitario ante los cambios de la era digital. Agenda Académica, On Line. Vol 5 , N° 1. [Documento en línea].Disponible: <http://www.revele.com.ve/revistas.php?rev=agenda> (Recuperado en junio 15 del 2012).
- Santos Trigo Manuel y Sánchez Ernesto (compiladores). La educación en investigación matemática en Colombia, 1991-1999. México: Grupo Editorial Iberoamericano.
- UNESCO (1999). Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior En El Siglo XXI: Visión y Acción. En Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>. (Recuperado en junio 15 del 2012).

Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas¹

ANA MARGARITA PARRA VALLEJO², LILIANA JANNETH PASUY OLIVA³

JORGE ALFREDO FLÓREZ VILLOTA⁴

CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

El contenido de este artículo se presenta en tres partes. En la primera, se justifica la pertinencia de desarrollar esta investigación, enunciando propósitos y antecedentes de experiencias y prácticas pedagógicas desarrolladas en las IES- instituciones de educación superior, y en especial de la Institución universitaria Cesmag. En la segunda parte, se referencian procesos, acciones y documentos que han generado entidades internacionales y el MEN- Ministerio de educación nacional, además del Marco normativo que sustenta los lineamientos y orientaciones formulados para desarrollar los procesos de inclusión en educación superior; en este mismo apartado, se incluye el Marco Conceptual que representa la evolución del concepto de discapacidad, necesidades educativas especiales y necesidades educativas diversas en la política educativa del país, en el marco de la educación inclusiva. Teniendo en cuenta que el país, a través del MEN ha definido al interior de sus vice ministerios y diferentes áreas, la conveniencia de continuar manejando el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) para referirse a la condición de Discapacidad, pero que al interior del viceministerio de educación superior se referirán a las NED - Necesidades educativas diversas, refiriendo en este grupo a la Población con Necesidades Educativas Especiales, Grupos étnicos, Población Víctima, Desmovilizada y Desvinculada y Habitantes de Frontera. En la tercera parte y como eje central de este documento, se presentan algunos lineamientos y orientaciones para la atención educativa de la población con NED- Necesi-

1 Recibido: 16 de agosto de 2012. Aceptado: 28 de octubre de 2012.

2 Ana Margarita Parra Vallejo. Especialista en Administración Educativa de la Universidad de Nariño. Licenciada en educación especial de la Universidad los Libertadores. Formadora Nacional del programa de inclusión educativa del MEN. Docente en la Institución Universitaria Cesmag. Magister en Educación desde la Diversidad. Correo Electrónico: anamargaritaparra@gmail.com

3 Liliana Janneth Pasuy Oliva. Especialista en Educación con énfasis en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciada en Educación preescolar y Promoción de la Familia. Universidad Santo Tomás. Docente de la Facultad de Educación en la Institución Universitaria Cesmag. Maestra del Preescolar del sector Oficial. Magister en Educación desde la Diversidad. Correo Electrónico: lilianajanethpasuyoliva@yahoo.com

4 Jorge Alfredo Flórez Villota. Licenciado en educación física de la universidad pedagógica nacional de Bogotá, docente institución universitaria Cesmag pasto, entrenador deportivo oficina recreación y deportes I.U. Csmag. Magister en Educación desde la Diversidad. Correo Electrónico: catflo0501@hotmail.com

5 Gloria Isaza de Gil. Directora del proyecto Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño.



dades educativas diversas, organizados desde una perspectiva de equidad en el acceso, calidad y pertinencia para la permanencia y la promoción de la población en el sistema educativo; se mencionan acciones específicas, conclusiones y recomendaciones que con el compromiso de la IES y bajo el acompañamiento y asesoría permanente del Ministerio de Educación Nacional se pueden promover en el país.

De esta forma, se muestra en este artículo la necesidad de fortalecer la educación como motor de desarrollo del país, condición necesaria para alcanzar la prosperidad de todas y todos los ciudadanos, y de hecho queda la invitación a la institución universitaria CESMAG y demás IES de la región a reflexionar acerca de la necesidad de avanzar en acciones tendientes a garantizar el derecho a la educación superior de la población con NED, apostando a la transformación de las IES bajo el enfoque de inclusión, en el reconocimiento de la diversidad de la población y de la apuesta del país por garantizar y hacer visibles los derechos de todas y todos los ciudadanos; de tal forma que se brinde y visibilice al interior de la IES la prestación de los servicios de apoyo diferenciales requeridos, la formación de los docentes, la transformación de las prácticas pedagógicas, la participación comprometida de las familias, la transformación de la gestión educativa, eliminación de barreras para la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la participación y la coordinación intersectorial, entre otras acciones, que permitirán avanzar en la transformación de las comunidades educativas hacia un enfoque de educación inclusiva.

Palabras claves: Necesidades Educativas Diversas, Políticas Inclusivas, Prácticas Pedagógicas, Quehacer del Maestro.

Attention to students with diverse educational needs, key for the construction of inclusive higher education institutions

Abstract

The content of this article is presented in three parts. In the first, the relevance of developing this research, stating the purpose and background of experience and pedagogical practices developed at Hei - institutions of higher education, and in particular of the University institution Cesmág is justified. In the second part, referenced processes, actions and documents that have generated international entities and MEN - Ministry of national education, in addition to the regulatory framework that underpins formulated the guidelines and guidance to develop processes of inclusion in higher education; the Conceptual framework that represents the evolution of the concept of disability, special educational needs and educational needs in the educational policy of the country, within the framework of inclusive education is included in this same section. Taking into account that the country, through the MEN set to the inside of their vice ministries and different areas, whether to continue driving the term special educational needs (Sen) to refer to the condition of disability, but to the interior of the Vice Ministry of higher education they relate to the NED - diverse educational needs, referring in this group to the population with special educational needs Ethnic groups,

population victim, Desmovilizada and Desvinculada and border inhabitants. In the third part, and as a central axis of this document presents some guidelines and educational guidelines for educational care for the population with NED - needs different, organized from a perspective of equity in access, quality and relevance to the permanence and the promotion of the population in the education system; refers to specific actions, conclusions, and recommendations that can be promoted in the country with the commitment of the IES and under support and ongoing advice from the Ministry of national education.

In this way, shown in this article need to strengthen education as an engine of development of the country, a necessary condition to achieve the prosperity of all and all citizens, and in fact is the invitation to the University institution CESMAG and other IES of the region on the need to make progress on measures to guarantee the rights to higher education of the population with NED, betting on the transformation of the IES under the inclusion approach, in recognition of the diversity of the population and of the commitment of the country guarantee and make visible the rights of all and all citizens; that you provide and women inside the IES the differential support services required, the training of teachers, the transformation of practices teaching, the committed participation of families, the transformation of the educational management, elimination of barriers to education, learning, participation, and intersectional coordination, among other actions which will allow progress in the transformation of the educational communities towards an inclusive education approach.

Keywords: Educational Needs Diverse, inclusive policies, teaching practices, What to do Master.

Presentación

***Por un mundo donde seamos
socialmente iguales, humanamente
diferentes y totalmente libres.***

Rosa Luxemburgo

La experiencia en esta investigación ha sido enriquecedora, ya que además de contar con aportes y referencias de docentes universitarios de la IU CESMAG, también se hizo revisión documental de material suministrado en la maestría y otros de orden nacional e internacional que se referencian en la bibliografía, además de la revisión de experiencias significativas nacionales, aportes brindados por cada uno de los docentes en los diferentes seminarios de la maestría en educación desde la diversidad de la universidad de Manizales, cabe resaltar

que las experiencias, prácticas e investigaciones en el tema de los procesos de inclusión en educación superior son escasos, y por ende fueron valiosos los contactos, diálogos y sentires de expertos en el tema regionales y nacionales, además de la información recolectada en la codificación axial, diálogos con estudiantes que presentan necesidades educativas y que han estado y están en educación superior; de esta forma se deja ver que han sido diferentes los mecanismos e insumos que se ha tendido en cuenta en esta investigación; en donde se percibe diferentes y variadas miradas, aportes y necesidades, entre ellas las relacionadas con las políticas inclusivas, afianzamiento de la definición de las necesidades educativas diversas y la resignificación de las prácticas pedagógicas en su concepción y praxis pedagógica.



Área problemática

Justificación

En América latina desde la década de los 80, la preocupación ha sido ampliar la cobertura, y mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos, situación a la que Colombia no ha sido ajena en los últimos años, tratando el MEN, con diferentes mecanismos para dar efectividad en el cumplimiento de éstas políticas, pero estas acciones han sido escasas cuando se actúa y habla de grupos poblacionales diferentes o diversos, es entonces que desde esta óptica es ambiguo hablar de equidad en los procesos educativos de manera efectiva, pues si en los últimos años se ha ido avanzando en la oferta y en la creación de políticas educativas para los grupos diversos que habían sido excluidos, siguen siendo pobres los avances en la realidad y en la práctica en la atención a la diversidad en la IES y sus aulas; observándose notablemente que en la teoría los directivos, administrativos y docentes de las IES no están totalmente de acuerdo cuando se refieren a la atención a la diversidad de los estudiantes, pero en la formulación de políticas y la práctica es otra cosa, incluido lo actitudinal.

Por lo anterior se hace necesario que cada IES encuentre su camino para llegar y dinamizar los procesos de inclusión, haciendo revisión de las políticas en procesos de inclusión en educación superior desde el MEN y materializándolas en cada institución; de hecho son muchos los aspectos que debe afrontar la educación superior, y uno de ellos es la diversidad, la cual es una realidad por cuanto a las aulas asisten estudiantes diversos y es una tarea intelectual, moral y política que se debe emprender al no ser excluyente ya que los estudiantes son seres humanos diferentes y diversos.

En este sentido, siendo la diversidad una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, las IES deben repensar sus acciones,

al igual que los docentes resignificarlas concepciones y las prácticas pedagógicas implementadas con los estudiantes, y sobre todo pensando en la diversidad desde lo cultural, ambiental, social, emocional, físico y sensorial; sujetos y estudiantes diversos en su vivir, etnia, identidad, diversidad, estilos de aprendizaje, ritmos de trabajo, estratos sociales y manejo de competencias básicas, los cuales se ven abocados a enfrentar una nueva historia que marcará el futuro de su vida; siendo de esta manera necesario reflexionar y tener claridad acerca de la diversidad y los aspectos que esta conlleva, concibiendo al estudiante como un sujeto de derecho al cual se le debe ofrecer variedad de oportunidades para que aprenda lo que tiene que aprender y potencializar sus capacidades y talentos, lo que requiere de dedicación, ética y vocación por parte de los maestros, reconociendo la realidad social a la que nos enfrentamos; reflexionando acerca de la pertinencia de las prácticas educativas que se están implementando en el aula, y si están respondiendo a las expectativas y necesidades de todos los estudiantes, cuyo propósito fundamental del docente es generar cambios en cada uno de ellos ya sea en lo personal, actitudinal, procedimental y porque no conceptualmente para que con todas estas vivencias y herramientas sea capaz de proponer nuevas alternativas de solución a esta realidad tan cambiante; de esta forma aportará el proceso educativo dando respuesta a las necesidades sociales del momento y los estudiantes y futuros profesionales los que propicien y generen cambios, sin desconocer que cada uno de ellos trae una historia, unos conocimientos previos, de vida, de valores particulares, son jóvenes soñadores que ya traen un devenir histórico pero que a su vez buscan transformar su historia.

En consecuencia son muchos los aspectos que emergen e influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes con NED, y que los docentes deben conocer y asumir como

reto de formar a las nuevas generaciones competentes para que enfrenten la realidad y creen nuevos mundos trascendiendo en la vida. Es desde esta perspectiva, que uno de los propósitos de esta investigación es sensibilizar a los docentes acerca de su rol como mediador del aprendizaje y de la necesidad de motivar, estimular y potencializar las capacidades de cada estudiante con el fin de que den a conocer sus habilidades y destrezas, pre-saberes, experiencias, y así propiciar ambientes de aprendizajes significativos donde se reconozca que los estudiantes tienen su propio estilo de aprender y ritmos de trabajo diferentes; es solo de esta forma que se estará siendo respetuoso de las características personales de los educandos; pero además promover el reconocimiento de ellos mismos como personas, sujetos político y con derechos. Es así, como se debe apuntar a una pedagogía de la diversidad comprometiendo el clima de la institución, propendiendo por el reconocimiento y respeto a la diferencia, propiciando el progreso y avance de todos ellos dentro del aula y por ende de la institución y fuera de ella.

Pregunta y problema de investigación

¿Son incluyentes las gestiones institucionales y las prácticas pedagógicas de los docentes en la Institución universitaria CEMAG?

Para muchas universidades nacionales y regionales aun no son claros los procesos y el verdadero sentido de la inclusión educativa, y por tanto, tampoco los términos: situación de vulnerabilidad, discapacidad y diversidad que pueden manifestar los estudiantes al interior de las IES, pero solo algunos docentes son conscientes que muchos estudiantes con estas características requieren de prácticas pedagógicas adaptadas, diferentes y específicas para ellos, sumado a esto ellos manifiestan que no se pueden negar a las diversidades, necesidades y vulnerabilidades de los estudiantes universitarios, y

que de hecho estos estudiantes presentan baja motivación para el aprendizaje, baja autoestima y falta de un proyecto de vida que los dirija, situaciones que deben generar una educación pertinente y de calidad partiendo de las necesidades que manifiesten los estudiantes, dando respuesta así a un trato equitativo, atención a la diversidad y respeto a la diferencia; y de esta forma posibilitar espacios de reconocimiento y pertenencia donde lo heterogéneo se dé como parte de la interculturalidad y respeto frente a la diversidad.

Algunos de los entrevistados de la institución universitaria CEMAG manifiestan que más allá de los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad y discapacidad, también se encuentran en la IU otros estudiantes con diferentes maneras, ritmos y estilos de aprendizaje, quienes también requieren de una mirada y atención educativa diversa. A esta situación manifiestan algunos docentes que sí han tratado de entender las individualidades, debilidades y potencialidades, implementando diferentes mecanismos y estrategias, considerando que los profesores son un punto clave en el éxito o fracaso de un estudiante, y que cuando declaran altas expectativas sobre sus alumnos, éstos se sienten, día a día, apoyados y desafiados, mejorando la visión que tienen de sí mismos, y su autoestima se incrementa, sintiéndose capaces de lograr metas con las que antes ni soñaban y están así más dispuestos a esforzarse y a perseverar para alcanzarla, de igual forma las familias comienzan a creer que sus hijos son capaces de alcanzar un futuro mejor y a invertir más tiempo, dentro de sus posibilidades, en apoyarlos, y así, la apuesta a los procesos de formación y superación transforme la realidad en la que está inmerso el estudiante, llegando así a buenas prácticas para empezar a hablar de una pedagogía efectiva y logrando la Universidad que sus estudiantes alcancen resultados satisfactorios; de esta manera se aportará a la sociedad profesionales de calidad, líderes, decididos, pujantes,



convencidos de su compromiso y responsabilidad donde se sientan importantes y aceptados, motivados e incentivados a proponer y buscar alternativas de cambio y bienestar para todos.

Cabe mencionar que respecto a las políticas educativas e institucionales alrededor de la inclusión educativa y atención a la diversidad, la información recolectada en la IU CESMAG, en la codificación arroja que no hay políticas ni directrices establecidas con relación a la inclusión, pero que sí se menciona especial atención a los estudiantes en situación de vulnerabilidad más relacionadas con la pobreza extrema; de la misma forma los entrevistados manifiestan que tienen claro que no se debe excluir a ningún estudiante de una institución ni de un aula, y que es imperante, buscar todos los mecanismos para que docentes y estudiantes participen al máximo de todas las experiencias académicas e institucionales que ofrece la universidad y la región, pero la pregunta que surge es ¿será que los docentes así como perciben y conciben la necesidad de innovar las prácticas pedagógicas de acuerdo a las necesidades diversas las ejecuta en el desarrollo de los espacios académicos? Si todos los docentes estuvieran en esta sintonía se podría pensar que se está brindando una mejor educación para todos, la cual debe ser materializada y pensada desde la autonomía institucional fomentando políticas claras en los procesos de inclusión y la atención educativa a la diversidad, y de la misma forma repensando los procesos de selección, acceso, permanencia y promoción de ellos, todo en procura de garantizar mayores niveles de inclusión educativa, especialmente de adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad y exclusión social y que desean formarse para la vida productiva.

De esta forma, coinciden también los entrevistados en la necesidad de fomentar y practicar los valores como el respeto a la diversidad, toda vez que los futuros profesionales, independientemente de la pro-

fesión tendrán que trabajar con personas diversas, sean de cualquier raza, etnia, cultura, edad, género, u otras situaciones de diversidad las cuales necesitan ser tratadas con respeto; generando ambientes de aprendizaje para todos los estudiantes, sobre todo en el trabajo de reconstrucción del pensamiento pedagógico, y así desmontar rutinas y rituales para llegar a la reflexión, formulando preguntas del por qué se hace, si podría hacerse de otro modo, en qué se basó para hacerlo, o sea desnaturalizar las acciones cotidianas, experimentando otros modos de hacer y debatir para justificar esas otras acciones, es decir permitirse la experimentación y racionalidad reflexiva en cada uno de los docentes; de esta forma todo docente debe estar abierto al cambio y debe ser capaz de reconocer y reconocerse en cada uno de sus estudiantes no solo desde las condiciones sociales y culturales ya que solo en ese reconocimiento es posible edificar el dialogo pedagógico; son estos sentires y antecedentes que llevan a esta investigación a hablar más que de NEE- Necesidades educativas especiales, sino a hablar de NED, teniendo en cuenta que dentro de éstas se encuentran las NEE.

Antecedentes

Las investigaciones sobre los procesos de integración e inclusión en educación se han venido realizando desde la década de los 50, cabe mencionar que Europa ha sido pionera en investigación en el tema de inclusión educativa. De igual forma México y España han sido países que han liderado muy fuertemente la investigación en este tema en los últimos años, y Colombia, no ha estado al margen de este interés, entre algunos investigadores en el tema de la discapacidad se pueden mencionar (Correa, Múnera & Betancur, 1992; Soto, Ramos & Patiño, 1995; Bustillo, Jatib & Jinet, 1995; Aristizábal, Escobar & Quintero, (1995). Sin embargo el tema de los procesos de inclusión en educación superior y atención a estudiantes con necesidades educativas diversas es muy

reciente e inclusive muy escaso, es por ello que se propone la presente investigación, por tanto, nos remitimos a algunas investigaciones, aportes y ponencias de investigadores, como:

Skliar (2009,117), en la ponencia, “Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación” reflexiona sobre el sentido de la educación en nuestro contexto actual y afirma que educar es conmover, es donar, es sentir y pensar, no solo es la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. La educación es una responsabilidad y un deseo por una “tarea de convivencia” que habilita, que posibilita poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Para esto es necesario pensar la educación como el “estar-juntos”, como un espacio y un tiempo particular de conversación y de encuentro en nuestra diversidad.

Soto Norelly, en la Ponencia, “Concepciones sobre integración e inclusión que subyacen a las experiencias significativas de atención a población con necesidades educativas especiales en Colombia”, (2009, Medellín), dada a conocer en el II Congreso internacional y VII seminario nacional de investigación en educación, pedagogía y formación docente, menciona la categoría de practica pedagógica, haciendo énfasis en que ésta debe transformarse en las instituciones de educación, y así responder a la diversidad de los estudiantes, posibilitando el reconocimiento y apropiación del discurso de la diversidad

La ponencia Pujolás (2009,15) dice que “Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes”, presenta el aprendizaje cooperativo como una estrategia que permite que estudiantes diversos aprendan juntos. El autor señala que solo pueden aprender juntos estudiantes diferentes en un contexto de cooperación en que todos se ayudan para alcanzar objetivos comunes. La cooperación permite que el aula se convierta en

una comunidad de aprendizaje. Todos se benefician, aprenden más y se crea una interdependencia positiva entre los estudiantes y una identidad de equipo. El aprendizaje cooperativo promueve la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo y favoreciendo la interacción entre pares.

En la ponencia Nevamilicic (2009,94) dice que “El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva”, despliega el concepto de aprendizaje social y emocional comprendido como el proceso de desarrollar competencias sociales y emocionales básicas en los estudiantes, tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva. La generación de ambientes nutritivos, desde el marco de la convivencia escolar, debe ir asociada a espacios para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan seguros, aceptados e incluidos.

El II foro internacional de educación superior inclusiva, organizado por el MEN de Colombia (2008, Bogotá), da a conocer los lineamientos de política para la inclusión de Grupos étnicos (afro descendientes, raizales, rom e indígenas) en la Educación Superior, es así como se va abriendo el panorama de los procesos de inclusión educativa en educación superior, brindando orientaciones para el acceso, la permanencia y graduación de la población diversa en educación superior.

La Subdirección de Apoyo a la Gestión de las IES del MEN (2012, Bogotá), en mesas de trabajo, resalta la Atención y Apoyo a Población con Necesidades Educativas Diversas en la educación superior colombiana enfatizando en “lograr una educación para todos con igualdad de oportunidades, que permita adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir,



ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural”, además refiriéndose a “Las necesidades educativas diversas en el sistema educativo actual, como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye significativamente a la construcción de una cultura de atención a la diversidad”.

Objetivo general

Generar un acercamiento y reflexión al interior de la Institución Universitaria CESMAG, y demás Instituciones de educación superior, en los procesos, lineamientos y políticas nacionales e internacionales sobre inclusión y equidad, asumiendo posiciones críticas frente a las situaciones de diversidad y promoviendo la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Metodología

La presente investigación fue orientada por el método de la *Teoría fundada*, este método fue desarrollado dentro de la Sociología por Barne y Glaser y Anselm Strauss a finales de la década de los años 60. Este proceso investigativo se lo hizo mediante la codificación abierta para determinar y confirmar la problemática por medio de la aplicación de entrevistas a los docentes de las Facultades de la IU-CESMAG, y grupos focales de estudiantes adscritos a los diferentes programas, y con la codificación axial se estableció la categoría central que son las prácticas pedagógicas de los docentes y la incidencia de éstas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes diversos, además de las subcategorías de políticas inclusivas y NED. Las bases teóricas de este método se encuentran en la corriente filosófica definida en las ciencias sociales

como Interaccionismo simbólico, denominación acuñada por Blumer en 1962, éste a su vez tiene sus raíces en la fenomenológica. La teoría fundada es descrita por quienes la desarrollaron como un *modo de hacer análisis* donde se trata de identificar los procesos básicos en la interacción y que tiene como característica principal la comparación constante entre los datos, característica que la diferencia de las otras formas de hacer investigación cualitativa.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

El escenario de estudio lo conforma la IU CESMAG- Institución universitaria Cesmag de la ciudad de San Juan de Pasto en el Departamento de Nariño, al sur occidente de Colombia. La unidad de análisis estuvo constituida por diferentes actores que hacen parte de la institución, tal es el caso de directivos, maestros, algunos padres de familia o adultos significativos, y algunos grupos de estudiantes con y sin necesidades educativas, se entrevistaron tantos actores como fueron necesarios para recoger la información, aproximadamente 6 representantes de cada grupo mencionado arriba.

El acercamiento permitió recoger información a través de la utilización de entrevistas semi-estructuradas— sobre tópicos como el proceso de admisión, el trabajo que se realiza en el aula de clase, la comprensión del estudiante con NED. La observación tuvo como objetivo redondear, corroborar y contribuir a la información que iba emergiendo; ésta se realizó en el aula, en descansos, y en distintas circunstancias y momentos.

Construcción de sentido

Tres tensiones y/o categorías emergen en el análisis de los datos de esta investigación: la primera hace referencia a las políticas educativas inclusivas en lo internacional y nacional; la segunda tiene que ver con las NED – Necesidades educativas diversas y la atención educativa a estas y la última tiene que ver con las prác-

ticas pedagógicas y quehacer del Maestro, en este orden de ideas y con la revisión de autores y bibliografía se considera la diversidad como asunto de la educación y la pedagogía, develando que la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos, naciones, regiones e IES; destacando la Declaración Universal de Derechos Humanos, que menciona que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Artículo 26, párrafo 1).

A primera vista esta investigación girará alrededor del reto de avanzar en los procesos de inclusión educativa como el camino o estrategia para lograr una educación de calidad para todos los estudiantes, incluidos y en especial los que presentan necesidades educativas diversas: que dentro de estos están la Población con Necesidades Educativas Especiales (discapacidad), Grupos étnicos, Población Víctima de la violencia y Habitantes de Frontera.



Cuadro 1. Grupos con NED- Necesidades educativas diversas

Política internacional de los procesos de inclusión en educación

De acuerdo con la Conferencia Mundial de Educación Superior llevada a cabo en el año 2009, en el escenario global de debate y en el análisis con visión de futuro de

la educación superior, la UNESCO (2009, Paris) plantea:

Al tiempo que se expande el acceso, la educación superior debe perseguir las metas de la equidad, la pertinencia y la calidad simultáneamente. La equidad no constituye únicamente una cuestión de acceso - el objetivo debe ser una participación exitosa y la culminación de los estudios, así como el aseguramiento del bienestar estudiantil, con apoyos financieros y educativos apropiados para aquellos que provengan de comunidades pobres y marginadas.

Es de esa forma que el concepto y la práctica de la educación inclusiva han cobrado importancia en los últimos años no solo a nivel internacional, también nacional y regional, entendiéndose los procesos de inclusión como un conjunto de acciones que apoyan y aceptan en buen grado la diversidad de todos los educandos, con estrategias unificadas y claras que comprendan a todos los educandos, es de esta forma que Colombia logrará cumplir los objetivos de la Educación para Todos (EPT) de aquí al 2015, y ello tendrá también incidencias serias en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

En los siguientes cuadros se indica una sinopsis de los marcos normativos, convenciones y declaraciones internacionales relativos a la educación inclusiva, de la siguiente forma.

Cuadro 2: Marco normativo internacional de apoyo a la inclusión (1948-2007)

2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
2005	Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales
1965	Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial
1960	Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza
1948	Declaración universal de derechos humanos

**Cuadro 3. Convenciones internacionales en materia de educación inclusiva.**

Convenciones	Rasgos principales pertinentes para la educación inclusiva de calidad
Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960)	Derecho de acceso a la educación y a una educación de calidad.
Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966)	Derecho de todos a acceder a todos los niveles de la educación, incluida la educación técnica y profesional.
Pacto internacional de Derechos civiles y políticos (1966)	Eliminación de la discriminación basada en la raza, el color, el sexo, e idioma, la religión, las opiniones políticas o de otra índole, el origen nacional o social, los bienes, el nacimiento u otros consideraciones
Convenciones internacionales sobre la eliminación de todas las formas de discriminación Racial (1965)	Adopción de medidas, en especial en los ámbitos de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conducen a la discriminación racial.
Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales (2005)	La dignidad por igual y el respeto de todas las culturas, incluidas las culturas de las personas que pertenecen a minorías lingüísticas
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)	No exclusión de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, ni de la enseñanza secundaria, por causa de la discapacidad. Garantía de un sistema de educación integrador en todos los niveles y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Cuadro 4. Declaraciones internacionales en materia de educación inclusiva.

Declaraciones	Rasgos principales pertinentes para la educación inclusiva de calidad
Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)	Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.
Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990)	Cada persona- niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Contexto nacional de los procesos de inclusión educativa

De esta forma Colombia no se ha quedado ni se puede quedar atrás en una oportuna construcción de Lineamientos de Política para Educación Superior Inclusiva que tenga como punto de partida el reconocimiento de la diversidad, el valor y el respeto por la diferencia, promoviendo la articulación de estrategias y acciones de fomento que, en el marco de la autonomía universitaria, promuevan el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes pertenecientes a los diferentes grupos poblacionales.

En este mismo sentido, el plan sectorial del MEN - Plan Sectorial 2010-2014 Documento N. 9, plantea:

(...) la política educativa se estructura alrededor de una premisa fundamental: una educación de calidad es aquella que forma ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, competitiva y que contribuye a cerrar las brechas de inequidad. Una educación centrada en la institución educativa, que compromete la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural.

Es de esta forma que el plan sectorial de educación prioriza la Educación de

Calidad como el camino para la prosperidad en razón a la amplia relación entre los procesos educativos del país con el crecimiento, la productividad, la competitividad y la disminución de la pobreza e inequidad, priorizando de esta forma la inclusión educativa de la población con necesidades educativas diversas, la inclusión de las diferentes tipologías de población, implica atender con calidad y equidad las necesidades comunes y las específicas en educación superior; pero mas que atender esto grupos de estudiantes con sus correspondientes NED, esta investigación lleva a repensar y resignificar la practicas pedagógicas de los docentes, a desarrollar acciones, gestiones y proyectos al interior de las IES que aporten a la atención de la diversidad de manera eficaz y eficiente, orientando a las Instituciones de Educación Superior en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de las poblaciones con necesidades educativas diversas y el desarrollo de programas académicos con calidad y pertinencia para las mismas.

Es con los referentes normativos y legales internacionales y nacionales mencionados, que la educación evoluciona en el mundo y en ella la educación superior y la educación en Colombia, y por ello es necesario continuar en la revisión de políticas y acciones educativas no solo a nivel nacional, también al interior de cada IES, además de desarrollar procesos investigativos como el presente en la intención de aportar y consolidar los procesos de inclusión educativa y atención a la diversidad en las IES, pensada en la diversidad educativa de los estudiantes y no solamente en los que presentan discapacidad; es esta una de las claridades dejadas al cursar la Maestría en educación desde la diversidad.

Necesidades educativas diversas

En la inclusión el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas. (UNESCO, 2008, pág. 8)

Se empezará por aclarar que en este artículo las NED – necesidades educativas diversas abarca las NEE – necesidades educativas especiales, y ya son varios gobiernos internacionales los que hacen referencia a la necesidad de que la educación atienda a la diversidad, haciendo hincapié en una realidad socio política de la cual no podemos escapar y además se están basando en la política educativa de los países del primer mundo donde la atención a la diversidad es prioridad educativa, y donde la diversidad es lo mas genuinamente natural al ser humano, y a las que la educación responde a ello con propuestas acordes a las particularidades de los estudiantes, es así como las NED marca el cambio de paradigma en educación, en donde la atención educativa debe estar puesta en las posibilidades del estudiante que aprende y no en sus limitaciones, partiendo y reconociendo premisas que todo los sujetos presentan en cualquier momento de la vida necesidades educativas, las cuales atiende el maestro con cambios y estrategias metodológicas.

Hablando de diversidad, cabe aquí referir el Tratado Internacional Derechos



del Niño, Convención de 20 de Noviembre de 1989, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas, que entre sus artículos establece: "Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades". Científicamente es sabido que el nivel máximo de las posibilidades de cada niño, joven y adulto es diverso, como diferente es su desarrollo y diversa es la personalidad, las aptitudes, y la capacidad mental y física en cada uno, es de esta forma que el derecho a la educación en la diversidad es jurídicamente reconocida como tratado internacional. Es difícil imaginar el "derecho a la diversidad" en un estado dictatorial. Pero, más difícil es concebir un estado democrático en el que este derecho se traduzca en la práctica sólo en unas tímidas medidas compensadoras de desigualdades que difícilmente pueden alcanzarse. El Derecho a la Diversidad, en una institución educativa, va más allá del acceso, debe dar respuesta a todos y no atender a unos en detrimento de otros, en el derecho de todos los estudiantes a llevar una vida digna. Se trata de entender la diversidad como soporte de una serie de valores de importancia capital para la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante. Educar en la diversidad es reconocer las diferencias existentes entre las personas. Supone una institución educativa para todos, que haga suya la cultura de la diversidad y nos sitúe en un marco de calidad no excluyente para ninguna persona.

Es necesario señalar junto con García Carrasco (1992, 7) que hay que trabajar desde la perspectiva de la "antropología de la diferencia", teniendo presente dentro de las aulas que en las diferencias de los unos se encuentran el origen de las diferencias de los otros, de esta forma son muchos los aspectos que debe afrontar la educación superior, y uno de ellos es la diversidad que es una

realidad, por cuanto a las aulas asisten estudiantes diversos y es una tarea intelectual, moral y política que se debería emprender al no ser excluyente ya que los estudiantes son seres humanos diferentes o diversos.

Lo que se observa actualmente es que pese a la diversidad, se aprendió a estar polarizados o divididos; en palabras de Levontin (1984, 29): "Las diferencias entre seres humanos se desvanecen ante el inmenso abismo que nos separa de los demás animales, incluidos nuestros parientes más cercanos, los primates", de esta forma la diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto relación como variedad aseguran y potencian las particularidades individuales, por lo que (Pulido & Carrión, 1995) "diferenciar consiste en percibir, reconocer y nombrar la diversidad. No se trata de que los alumnos "diversos" no sean "normales", sino más bien al contrario, lo más normal es que seamos diferentes; de hecho, la diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, por tanto se podría decir que la atención a la diversidad es el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de los estudiantes de la IES, y entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, entre otras.

Además del manejo y denominación de las NED, es interesante mencionar como Soto & Alzate (2003, 35), comprenden la diversidad como algo inherente al ser humano, y es por ello que mencionan:

pensar y a hablar mas que de las NEE- Necesidades educativas especiales, (término mas utilizado para referirse a poblaciones en situación de discapacidad, producto de una deficiencia) de NED- Necesidades educativas diversas, siendo esta innegable en los estudiantes de una Institución educativa, pues entre ellos hay diversidad de ideas; de experiencias; de actitudes; de estilos de aprendizaje, ocasionados por las diferentes maneras de aprender, ya sea por estilos de pensamiento, inducción, deducción, pensamiento crítico; diversidad de ritmos, comprendidos como el tiempo que cada persona necesita para apropiarse del conocimiento; diversidad de capacidades, diversidad lingüística y diversidad cultural.

Partiendo de esta premisa se propone la transformación de las prácticas educativas, de tal forma que en la escuela se pueda atender, respetar y potenciar la diferencia, invitación que sugiere la construcción de un *nuevo etthos educativo*; y por ende Soto & Alzate (2003, 30) mencionan que “esta denotación de NED, recogería lo que a la educación y a la pedagogía le corresponde: la diversidad en el aprendizaje de sus estudiantes, y por supuesto la diversidad de estrategias didácticas que deben utilizar los docentes”.

Y es desde la mirada y el enfoque de atender la diversidad que el concepto de NEE no es el centro de atención en esta investigación y artículo, ya que se considera que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones cuando la idea es buscar soluciones y resolver dificultades educativas, y de esta manera se evitarían barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas en las IES. Al respecto (Booth; Ainscow, 2002, 20), refieren que:

Al etiquetar a un alumno con NEE, se generan expectativas mas bajas

por parte de los docentes, y porque además esta practica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están etiquetados, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado con NEE – Necesidades educativas especiales, es responsabilidad de un especialista.

Asimismo, los docentes de la IU-CESMAG conciben a los estudiantes en situación de discapacidad a aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje, sin embargo expresan “que ya tienen en cuenta a los estudiantes que se encuentran en situaciones difíciles (vulnerabilidad) en todos los aspectos, tanto en la parte económica como en la parte afectiva y también los estudiantes que están impedidos de alguna situación física, (discapacidad) por esta razón las prácticas educativas, deben y están adaptadas a los diferentes estudiantes que encontramos en las aulas”, donde se vislumbra que coincide con la definición de Warnock (1981) y Breennan (1988) sobre n.e.e. quienes señalan que “Un alumno tienen necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes”; pero en el caso de esta investigación no solo se refiere a las dificultades mayores presentadas por un estudiante, sino la diversidad de intereses educativos que se observan en un aula. Por lo anterior el llamado a los docentes es minimizar las barreras para el Aprendizaje y la Participación dando respuesta a ¿cuáles son las barreras, de todo tipo, que dificultan o impiden el aprendizaje de un estudiante? ¿Cuáles son las que pueden limitar o incluso impedir su participación? fomentando acciones pedagógicas que reconozcan y acojan las NED, solo de esta foma se empezaría a hablar y a practicar una pedagogía incluyente.



El quehacer del maestro y las prácticas pedagógicas incluyentes

El objetivo principal no es ya hacer posible que los alumnos “diferentes” accedan al currículo establecido para la mayoría de los mismos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias (Marchesi y Martín, 1998: 220)

Las necesidades educativas diversas en el sistema educativo actual, se plantean como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje, como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye significativamente a la construcción de una cultura de atención a la diversidad; es de esta forma como los estudiantes con necesidades educativas diversas-NED tienen garantizados sus derechos, y sobre todo sus derechos a la educación a partir de un marco legal y normativo; sin embargo, su pleno cumplimiento se encuentra mediado por la indisposición y actitud de algunos administrativos, directivos y docentes de las IES, quienes impiden a los diferentes grupos poblacionales vulnerables gozar de efectivos procesos de aprendizaje, acceso, permanencia, promoción y evaluación; en sus procesos de formación profesional de los diferentes programas. De hecho se observa que no ha sido fácil llevar a la práctica lo escrito en el marco legal y normativo en el tema y prácticas pedagógicas incluyentes, de igual forma no han sido fácil transformar los mitos e imaginarios respecto a las NED y necesidades educativas especiales-NEE, creyendo que los estudiantes diferentes o pertenecientes a grupos poblacionales diversos y vulnerables deben formarse aparte y en otros espacios a los cotidianos, creyendo que son incapaces de cumplir

con los requisitos que la IES impone, aunque otras veces acceden a la educación, pero a una educación no de calidad, conviviendo con muchas barreras para el acceso, la promoción y la permanencia y sobre todo en las que tienen que ver con las prácticas pedagógicas tradicionales y rutinarias de los docentes, no entendiendo o no aceptando que no todos los estudiantes son iguales y que cada uno tiene diferentes ritmos y maneras de aprender, procesar e interpretar la información.

En las entrevistas realizadas los docentes manifiestan: “Las prácticas pedagógicas de nosotros los maestros con estos diferentes grupos vulnerables y sus necesidades considero que aún no son claras ya que existe todavía desinformación en el tema, y veo que deben fundamentarse y orientarse, sin perder de vista un acompañamiento más individual y una buena dinámica de trabajo en equipos que promuevan condiciones de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las debilidades, dificultades y necesidades específicas de cada estudiante”. De esta forma cuando se refiere a prácticas pedagógicas incluyentes no solo son las que desarrollan los docentes dentro del aula, también son las acciones de los padres y familias que coadyuvaran a superar las NED de los estudiantes, son ellos quienes generaran altas expectativas, seguridad y autoestima, trabajando de la mano no solo con los estudiantes con NED, también con los docentes e IES.

El presente histórico de la Institución Universitaria CESMAG, como de otras Instituciones de educación superior-IES de la región, evidencia debilidades en la atención a la diversidad e inclusión a la población en situación de vulnerabilidad, dejando muchas veces las prácticas pedagógicas al azar. En otros casos prima en las clases y procesos de formación los saberes conceptuales dejando de lado estrategias metodológicas, necesarias para el profesor que quiere establecer un verdadero clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad, respeto

y de aprendizaje para la vida. Es así que en el aspecto metodológico y pedagógico de los docentes, no se observa equilibrio entre los conocimientos pedagógicos y académicos, partiendo de que las dos son necesarias; el sólo conocimiento de las disciplinas no asegura que los estudiantes aprendan, así como un buen método y organización de la enseñanza o gestión del aula tampoco aseguran por sí mismos el aprendizaje de los contenidos educativos, por este motivo y con la investigación en curso, se propone una tarea muy compleja pero enriquecedora, ya que impactará, innovará y mejorará la práctica pedagógica de los docentes a través de procesos de reflexión e investigación de la propia educación incluyente. De igual forma se evidencia al interior de la IU CESMAG, una herramienta contundente que orientarán el que hacer pedagógico, a través de la practicidad de la “filosofía personalizante y humanizadora constituida por el padre Guillermo de Castellana, orientadora de hombres nuevos para tiempos nuevos” (Castellana G. 2006), fundador de la IU; dejando el legado de formar estudiantes con carácter fuerte, con personalidades de hierro, capaces de enfrentar el sistema y de aportar en la construcción de una sociedad diferente, con valores y principios fundamentados en la ideología de San Francisco de Asís.

Y respecto a los procesos de enseñanza, Delors, 1996 (citado en UNESCO, 2004, 27) invita a:

proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situaciones de fracaso de-

bido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones.

De ahí que, en este mundo tan cambiante, las diferencias de todo tipo que en la actualidad plantean los estudiantes, exige a los sistemas educativos realizar planteamientos flexibles que permitan ofrecer respuestas adecuadas, mediante una educación de calidad para todos, y entre algunos de los debates y aportes en educación superior relacionadas con el tema, que se han dado en los últimos años son los de la conferencia, titulada “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, invitando a la investigación, la innovación y la creatividad, y resaltando en la Declaración Universal de Derechos Humanos que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Artículo 26, párrafo 1), sin dejar de mencionar que la experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Educación para Todos, es así como los programas mundiales de educación superior deben reflejar estas realidades.

Por y para lograr lo anterior se deben mejorar el acceso, equidad y calidad en la educación superior, estos tres componentes deben ir de la mano, pues el acceso, por si solo, no es suficiente, es preciso hacer mucho más. Hay que llevar a cabo esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados, aumentando los índices y niveles de participación en la enseñanza superior siendo esta una de las grandes tendencias mundiales. De hecho aún subsisten considerables disparidades, que constituyen una importante fuente de desigualdad, solo de esta forma se alcanzarían los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. En cuanto a la



equidad no es únicamente una cuestión de acceso, el objetivo es la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas; es por ello que la sociedad del conocimiento necesita diversos sistemas de educación superior, con una gama de instituciones que tengan cometidos variados y lleguen a diversos tipos de educandos, desempeñando una función importante en la sociedad y región.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta para alcanzar los objetivos de la Educación para todos dependerá también de la capacidad de los docentes para enfrentarse a la diversidad, por ellos la educación superior debe ampliar la formación de docentes en temas de diversidad, necesidades educativas diversas y estrategias de innovación y creatividad como mecanismos para mejorar las prácticas pedagógicas, siendo los docentes capaces de dotar a sus estudiantes de los conocimientos y las competencias que se necesitan en el siglo XXI. Por ello es necesario que los establecimientos de educación superior inviertan en la capacitación del personal docente y administrativo para desempeñar nuevas funciones en sistemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se transformen, de esta forma garantizar y crear condiciones para que todos los estudiantes concluyan los estudios, cultivando en ellos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Todo esto se logrará cuando se estimule la innovación, creatividad y sensibilidad a la diversidad en los docentes investigadores, talentosos y comprometidos con su labor educativa para que atiendan a las características y necesidades que están en constante cambio de los nuevos y diversos educandos.

Por lo tanto, la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas

para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia; reconocer las diferencias existentes entre los estudiantes, para los docentes, implica conocer y respetar la diferente forma en que cada estudiante procesa la información. Conocer y brindar una educación adecuada a cada estudiante y proponer medidas pedagógicas que vayan de la mano con los recursos innatos que cada estudiante tiene para aprender. Si no sabemos como es cada estudiante, como procesa la información, como aprende, no podemos planificar como enseñar eficazmente; es por ello imperante avanzar hacia las nuevas formas de aprendizaje autorregulado que conforman el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI y el derecho a la diversidad que surge del Convenio de Bolonia, y conlleva toda una serie de modificaciones y profundos cambios a nivel organizativo, legal y administrativo, como resultado de las nuevas exigencias y características de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje, es decir que se respeta el derecho a la diversidad cuando a "mentes diferentes" corresponden "aprendizajes diferentes".

Este tema de la diversidad es apasionante y sobre todo lleva a las personas a ser mejores seres humanos, mejores directivos, administrativos y docentes; es empezar a ver la diversidad como agente de nuevos conocimientos formando estudiantes sensibles, con un criterio amplio de análisis crítico, no solo en los estudiantes con NED, sino toda la comunidad estudiantil, en donde ninguno discriminara por raza, credo, etnia, raza, estatus u situación social o por tener alguna discapacidad física, sensorial o cognitiva. De esta forma el trabajar desde la diversidad no solo lleva a transformar las prácticas pedagógicas, también lleva a poner en práctica los valores que están tan ignorados por la sociedad actual, llevándonos a entender que

la solidaridad, comprensión, colaboración la tenemos que asumir dentro de las IES y cada uno de los espacios que en esta se encuentran, teniendo en cuenta la realidad que nos rodea, entre ellas la diversidad, los prejuicios y la falta de tolerancia, permitiendo plantear y replantear en familias, estudiantes, directivos y docentes propuestas de alternativas de cambio, donde todos sean mediadores entre el conocimiento, las actitudes y las aptitudes de los estudiantes, incrementando la motivación en las aulas, con la intención de ofrecer una educación de calidad para todos sin excepción comprendiendo al sujeto en sí, con sus características propias.

Marchesi & Martín (1998, 154) afirma que la diversidad de los estudiantes plantea nuevos retos al sistema educativo:

la respuesta educativa a esta diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

Es así, que la presencia en el sistema educativo de estudiantes con diversas características e intereses educativos, evidencia la necesidad de instituciones, maestros y profesionales capacitados para enfrentarse a una gran variabilidad de formas de aprender, de diferencias individuales que se traducen en distintos ritmos de aprendizaje, diferentes: intereses, contextos, capacidades y necesidades educativas. En tanto son las instituciones educativas las que se tienen que transformar para poder satisfacer las necesidades de la población heterogénea que día a día incursiona en ellas y es la enseñanza la que debe adecuarse a las necesidades y capacidades de los estudiantes; es entonces la pedagogía la llamada a transformarse.

Definitivamente, los docentes con sus respectivas prácticas pedagógicas, deben estar a la vanguardia, siempre un paso adelante del sistema educativo que día a día cambia y se transforma, buscando un acercamiento a las brechas generacionales, para orientar y formar de la mejor manera a la actual y futura sociedad; comprendiendo que la atención a la diversidad, emerge como una herramienta muy importante para el desarrollo de aprendizajes en las diferentes instituciones educativas, tornándolas más incluyentes y diversas; siendo necesario la cualificación docente permanente en temas relacionados a los procesos de formación, pedagogía e innovación que brinden orientaciones, y de acuerdo a Medina y Domínguez (2004, 67) "la formación del profesorado ante los nuevos retos de la educación en la diversidad es un principio orientador de las prácticas educativas y se concibe como un proyecto de integración que supera los elementos y valores más representativos de las culturas que interactúan en el espacio educativo".

En consecuencia, se requiere de la colaboración y espacios de búsqueda comunes, de responsabilidad compartida, liderazgo participativo, reflexión permanente, autoevaluación de las prácticas, prácticas innovadoras, estrategias pedagógicas, socialización y divulgación de prácticas pedagógicas incluyentes, además de otras acciones que orienten la formación de hombres nuevos para tiempos nuevos como lema fundamental de una institución educativa. Dejando de lado métodos verticales, tradicionales, inflexibles, cerrados, donde se transmiten conocimientos, sino pensando en enseñar para la vida, reconociendo a los estudiantes como personas, teniendo claro el por qué se está ahí, para qué lo hace, cuál es el sentido de estar ahí, qué es lo que desea compartir a sus estudiantes, de qué manera pretende hacerlo, y cómo pretende evaluar el cumplimiento de su objetivo, estas y otras preguntas son las que a diario se deben formular los docentes,



recordando que los estudiantes son seres humanos que sienten, tienen expectativas y que entre ellos son diferentes y presentan necesidades e intereses educativos diversas; es el docente el mediador entre el estudiante y el conocimiento.

Por otra parte, según afirman Brighouse y Woods (2001, 121), “adultos del siglo XXI enseñados por profesores del siglo XX en aulas del siglo XVIII”, por ello hay que revisar la realidad y los contextos, sin olvidar que el estudiante aprende más de lo que hace, que del discurso. Y el hacer en el aula debe estar marcado por el modelo metodológico seleccionado por la Institución que atienda a la diversidad de los estudiantes. Con base en esta premisa, se señala que debe existir organización de las prácticas pedagógicas, intentado que los modelos y estrategias pedagógicas se ajusten al estudiante, y no viceversa, dando prioridad a las metodologías activas y posibilitando agrupamientos flexibles de los estudiantes, lo que exige también la organización flexible de la IES y el aula. Por cuanto, no todos los educandos tienen que estar haciendo lo mismo en los mismos tiempos, como se hacía antes; por ende, es necesario darle cabida a los agrupamientos que permiten diferentes niveles de trabajo, en función de sus necesidades educativas; además es fundamental la diversificación de las estrategias metodológicas, rompiendo los esquemas tradicionales, “todos las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera”; sin olvidar que a participar se aprende participando, a valorar se aprende valorando, a respetar se aprende respetando. No es cuestión solo de estudiar, sino de aplicar lo aprendido, así se comprueba que la metodología se convierte también en contenido de aprendizaje, pues se aprende haciendo, y el modo de hacer, el camino para llegar a los objetivos, lo constituyen las estrategias metodológicas que se adopten. Es necesario cuestionar seriamente el papel de las IES y los docentes actuales, un momento en el que “el objetivo de conseguir instituciones

educativas inclusivas se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación” (Marchesi, 2000)

Por último, y no menos importante es interesante reflexionar acerca del verdadero compromiso que se tiene como maestro dentro de una sociedad e IES, y que es eminente resignificar en primer lugar las concepciones de prácticas pedagógicas que sean acordes y pertinentes a las características de las nuevas generaciones, que respondan a las necesidades y expectativas personales y colectivas de una sociedad, dejando de ser individualistas pensando solo en el bienestar propio y de algunos estudiantes, sino pensando que otras personas existen alrededor, a los cuales se les debe dedicar tiempo y esfuerzos, promoviendo ambientes democráticos dentro de la IES donde todos tengan la oportunidad de proponer, crecer, aprender, desaprender y reaprender; procurando ser coherentes entre el discurso (concepciones) y las prácticas pedagógicas que sean adecuadas y pertinentes, para que los educandos encuentren el sentido a su vida, su propia identidad, y sus aprendizajes sean significativos y lo motiven a ser agente de cambio y no quedarse en la mediocridad y dejar pasar su vida sin anhelos ni aspiraciones.

Conclusiones

Esta investigación, invita a investigar más acerca de políticas educativas en procesos de inclusión en educación superior, y así apropiarlas e implementarlas en las IES con convicción, siendo este, no solo trabajo de un profesional al interior de la institución, sino que sea de toda la comunidad educativa, que se preocupen por ofrecer las mejores condiciones a los estudiantes con necesidades educativas diversas. Este proceso es el que se propone consolidar a través de esta investigación en la IU CESMAG, de

igual forma que impacte a nivel nacional e internacional, ya que no existen políticas educativas consolidadas y claras en el tema de los procesos de inclusión en educación superior. De igual forma esta investigación busca aportar al MEN, entidades territoriales y establecimientos educativos del país, una serie de orientaciones y acciones que permitirán avanzar en la transformación de sus comunidades educativas hacia un enfoque de educación inclusiva, garantizando de manera optima el acceso, la promoción y la permanencia, con calidad y pertinencia, de la población con NED (refiriendo en este grupo a la Población con Necesidades Educativas Especiales, Grupos étnicos, Población Víctima, Desmovilizada y Desvinculada y Habitantes de Frontera) en las ES.

Estas ideas y propósitos son un llamado de atención sobre la necesidad de avanzar en las acciones de como alcanzar la Educación para Todos, a través de la Educación Inclusiva en Educación superior. Si bien el Ministerio de Educación Colombiano ha logrado avanzar respecto al proceso de atención educativa de la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica, media y superior, aun hay que fortalecer muchas de esas acciones proyectadas, y diseñar y proyectar otras acciones en lo normativo y la prestación del servicio educativo a esta población, con el ánimo de ofrecer al país elementos para una mejor comprensión de la diversidad y la discapacidad (NED - NEE), y sobre todo proyectarlas e implementarlas en y para educación superior.

Definitivamente, uno de los principales retos de la educación en la actualidad es el atender a la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de clase, sumado a la multitud de cambios en la educación, al aumento de estudiantes diferentes, de diferentes nacionalidades, costumbres, estructuras familiares, vivencias y características emocionales, sociales, físicas, sensoriales, entre otras, de esta forma la atención a la diversidad es el conjunto de respuestas que debe dar

la institución y docente para adaptarse a las características de aquellos estudiantes que presentan Necesidades educativas específicas en el terreno educativo, es así que la atención a la diversidad y/o la educación inclusiva no consiste en no exigir, sino en todo lo contrario: en mantener altas expectativas con respecto a todos los estudiantes y establecer los variados caminos que pueda recorrerse para alcanzarlas, y para que esto se de, deben existir estrategias y cambios en la institución y el papel del docente.

Es necesario tomar cartas en el tema de la atención educativa a la diversidad, sobre todo a sabiendas que cada vez mas la diversidad en las instituciones y el aula va a acrecentarse, por lo que se debe contribuir de una u otra forma en nuestro quehacer profesional y personal a la formación en valores como el respeto y el reconocimiento de la diversidad; la sociedad e instituciones en las que vivimos y nos movemos es progresivamente mas plural, no solo en capacidades intelectuales, necesidades educativas, sino también en diversidad social, ideológica, cultural, religiosa y entre otras. El tema del respeto por la diferencia ha tomado gran interés en los últimos tiempos pensando en estas situaciones, siendo claro que la educación debe a estas alturas del partido formar seres humanos capaces de vivir en un mundo de encuentros, capaces de convivir con los demás, capaces de construir sociedades aptas para la vida con el otro. En donde se formen personas capaces de vivir y construir espacios para la convivencia, y esto no va a depender necesariamente de grandes inversiones económicas, sino de inversiones profesionales, humanas e inteligentes.

El interactuar entre profesionales, expertos, docentes, comunidades educativas y en especial con los estudiantes que presentan NED, es la estrategia mas eficaz para acercarse a conocimientos, realidades y vivencias, que son las que permitirán identificar acciones y proyectos para avanzar en los procesos de



inclusión en las IES, tarea necesaria en el sistema actual de educación superior, y así empezar a hablar de una verdadera inclusión social y educativa en Colombia. Y por ello es necesario en el día a día comprender y atender la diversidad, si bien es constante escuchar que la diversidad existe en todos los seres vivos, se debe tener claro que por ende ese patrón único que nos hace diferentes implica que tenemos ritmos y firmas de vida distinta con capacidades, intereses, historias y necesidades diversas, y es esto lo que el maestro debe tener presente en el diario contacto con los estudiantes; reconociendo que a la hora de aprender, todos aprenden de diferentes formas, maneras y tiempos, aspectos que en la actualidad y en el diario vivir es olvidado y no tenido en cuenta por los directivos, administrativos y docentes.

Se evidencia que en las prácticas pedagógicas se ejecutan mínimamente temas como la flexibilidad, aprendizajes significativos, pedagogías activas, utilización de estrategias, metodologías y didácticas, aprendizaje para la vida, las competencias ciudadanas, el trabajo en equipo, el fomento de los valores. De tal forma que los procesos de enseñanza no son flexibles, hay un déficit en variedad y diversidad de estrategias y metodologías de enseñanza, no se innova en las prácticas pedagógicas, ni tampoco estos impactan en los mecanismos de evaluación que en las aulas se implementan. Es así que el reconocimiento de la diversidad permite que en la educación y en la pedagogía se pose la lente en las capacidades de los estudiantes, para reconocer que hay estudiantes con capacidades, con dificultades, algunas de estas debidas, a un déficit en una estructura o en una función corporal, pero, este dato no debe servir para rotularlos sino para determinar las necesidades educativas que cada uno posee y cuál es la oferta que la institución educativa debe ofrecer para responder a su potencialidad y a su diferencia.

Por todo lo anterior y para ir concluyendo, se resalta y se comparte la frase de Mel Ainscown, en cuanto a que la "inclusión no es acerca de grupos concretos de estudiantes, es reestructurar el sistema educativo", y por ende se comparte y concluye como grupo de investigación que los procesos de inclusión no son inherentes solo a las personas con discapacidad sino a todos los estudiantes, y que no se refieren a acciones específicas con algunos estudiantes, sino a acciones que impacten a toda la institución, región y país, a través de transformaciones de políticas, lineamientos en educación desde el MEN las secretarías y las IES, permeando de esta forma las prácticas pedagógicas.

Recomendaciones

En cuanto al MEN y secretarías de educación, se recomienda:

- Instaurar políticas y estrategias de calidad para la equidad, que le apuesten a la educación superior inclusiva como principal fuente de desarrollo económico y social, existiendo y divulgando políticas, orientaciones y lineamientos claros conocidos por todos, de esta forma el vital sendero de los procesos de inclusión a caminar será mas acogedor, claro y placido.
- Que el MEN al interior de sus viceministerios, de igual forma las secretarías de educación certificadas, definan instancias y profesionales que se encarguen de este arduo y necesario tema de los procesos de inclusión en todos los niveles de la educación; de esta forma acompañarían las diferentes regiones e IES en el proceso de transformación y construcción de comunidades académicas incluyentes.
- Que las acciones y proyectos que se crean y generen desde el MEN y secretarías de educación sean participativas, consultadas, socializadas en cada rincón del País y región.

- Desarrollo permanente de eventos y encuentros nacionales, regionales y locales que promuevan la construcción de comunidades de educación superior incluyentes, en donde participen diferentes organismos de la sociedad que aporten a mejorar la calidad de educación, de igual forma promover e institucionalizar al interior de la IES estas actividades y eventos académicos.
- Apoyar la creación o modificación de programas académicos de educación superior con enfoque de educación inclusiva creada con el fin de propiciar condiciones para generar más y mejores procesos de inclusión educativa partiendo del diseño o modificación de programas académicos que construyan desde la diferencia y la diversidad condiciones para mejorar el acceso, permanencia y graduación de todos los estudiantes.
- Establecer directrices y normativa que exija y comprometa a las IES a contemplar la discapacidad y NED para ser acreditadas.
- Destinar recursos nacionales e institucionales muy bien divulgados y promocionados que incentiven las significativas prácticas pedagógicas en educación superior en procesos y atención a grupos poblacionales vulnerables reconocidos por el MEN.
- Consolidar a nivel nacional, regional y local investigaciones en el tema, la sistematización, promoción, divulgación y reconocimiento de estas, de la misma forma hacerlo al interior de la IES. Igualmente incentivar la creación de líneas y grupos de investigación que impacten en los temas de diversidad, inclusión, discapacidad, desarrollo humano y otros temas relacionados.
- Formar una comisión interinstitucional en las regiones o departamentos para el tema liderada por alguien experto en discapacidad e inclusión, ver el tema de los procesos de inclusión también desde la Responsabilidad

social universitaria, identificación- caracterización- registro – base de datos de estudiantes con discapacidad en a IES y región.

De igual forma al interior de las IES, se recomienda:

- Al interior de la IES se fomenten e instauren políticas de inclusión, ya que no se tiene claridad de lo que implica ofrecer una educación para todos, nos compromete a brindar una educación de calidad y con equidad, entendiéndose que los procesos de inclusión no se refieren únicamente al acceso; por tanto es necesario que se organice una base de registro y control de estudiantes por facultades y programas, de los grupos poblacionales a los que pertenecen; así como también los procesos de registro y control de egresados y no egresados.
- Implementar al interior de la IES, cursos o diplomados para los directivos, administrativos y docentes en temas de Inclusión, discapacidad y diversidad, de igual forma fortalecer a los docentes en orientaciones pedagógicas y aspectos a tener en cuentas en el aula con los estudiantes con NED. De igual forma es necesario que se designe un profesional en el tema de apoyo a los procesos de inclusión en las IES oficiales y privadas.
- Implementar políticas institucionales que fomenten los procesos de inclusión y la atención a estudiantes de diferentes grupos poblacionales; contemplando los mecanismos de acceso, permanencia, promoción, atención y egreso.
- Definir respecto a las prácticas pedagógicas, mecanismos para que los maestros plasmen, sistematicen y den a conocer sus significativas y estimulantes prácticas pedagógicas que repercuten en mejorar la calidad de educación que se ofrece a todos los estudiantes.



- Practicar la formación personalizante y humanizadora gestora de “hombres nuevos para tiempos nuevos” legado del Padre Fundador de la IU CESMAG de la ciudad de Pasto.
- Diseñar proyectos de investigación de diversidad con los estudiantes de diferentes programas para movilizar la temática presentando los resultados y que sean publicables.
- Crear el servicio u oficina de apoyo en la IES a estudiantes con NED, de manera que así que puedan visibilizar y prestar atención y orientación de acuerdo a sus necesidades, con el apoyo de una comisión institucional conformada por diferentes dependencias y programas que tomen las decisiones en la IUCESMAG referentes al tema de la atención a estudiantes con NED; asignando funciones y responsables.
- Sensibilizar, cualificar y formar a los docentes en temas de orientaciones pedagógicas a tener en cuenta con los estudiantes con NED.
- Comprender que los procesos de inclusión son más favorables, ventajosos y pertinentes cuando se hacen desde la primera infancia, y que estos se deben propender a lo largo de la vida, por tal razón la importancia de la formación de los nuevos profesionales, al permear y transversar un espacio académico en los diferentes programas que tengan que ver con la aceptación y el reconocimiento de la diversidad, los procesos de inclusión social y educativa, situaciones de discapacidad, desarrollo humano, entre otros relacionados.
- Ofrecer en las facultades cursos de nivelación para los estudiantes que presentan NED, reconociendo que esos estudiantes no es que no posean capacidades, sino pensando en que vienen de contextos y condiciones diferentes a las cotidianas.
- Visibilizar las principales barreras que pueden dificultar el acceso, participación y aprendizaje en las distintas etapas de la vida, que pueden vivenciar los estudiantes con NED en la IES
- Autoevaluación constante de los procesos de inclusión en las IES con una herramienta validada por el MEN.
- En lo social, asumir dentro de la responsabilidad social, la tarea de apostarle a estos procesos, conformando y perteneciendo a redes internacionales, nacionales y regionales de trabajo en el tema de la educación superior inclusiva, participando de forma activa y propositiva, como en comités y consejos de discapacidad, redes universitaria nacionales e internacionales que trabajen por la atención a la diversidad y los procesos de inclusión, entre otras.
- En cuanto a los directivos y docentes, se debe estar dispuesto a los cambios, tecnológicos, físicos, como también en los que se generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje; tener presente que la vida y las prácticas pedagógicas siguen un orden de constante crecimiento y desarrollo, la naturaleza misma se rige por este principio de transformación, se debe estar motivado al cambio, al crecimiento, y que la apertura a éste sea un factor fundamental para el buen desarrollo de una persona, de un profesional, de una IES y una sociedad; hoy el mundo está enfrentado a procesos de cambio muy fuertes en todos los aspectos, y es necesario abrirse a ellos; si bien la educación formal ha cambiado a lo largo del tiempo no está satisfaciendo las necesidades del mundo y personas actuales, es por ello que las prácticas pedagógicas deben transformarse a los tiempos y estudiantes actuales.
- Respecto a las prácticas pedagógicas, es necesario iniciar un real reconocimiento de las potencialidades de todos los estudiantes dentro de una IES y de fomentar el valor de la diversidad. Sólo a través de la comprensión de la diversidad de los

sujetos se puede ir de-construyendo muy lentamente el mundo de significados que se le han dado a la persona a través de la utilización de adjetivos que luego son sustantivados: el ciego, el sordo, el deficiente, el vulnerado, entre otros.

- Se propone la transformación de las prácticas educativas, de tal forma que en la IES se pueda atender, respetar y potenciar la diferencia, valorándose el entender y valorar el termino de NED- Necesidades educativas diversas, por el que se ha vendido manejando de NEE- Necesidades educativas especiales, (termino mas utilizado para referirse a poblaciones en situación de discapacidad, producto de una deficiencia), reconociendo que las NED hacen referencia a muchos estudiantes de una IES.
- Por las falencias en las prácticas pedagógicas se recomienda la diversificación en los procesos de enseñanza y mecanismos de evaluación, modelos de evaluación continua y formativa evaluando por procesos y no sólo resultados; por lo tanto, debe incorporarse desde el comienzo del trabajo y servir para ofrecer datos permanentes acerca del desarrollo del aprendizaje. Favorecer el aprendizaje de modo continuado y personalizado con cada estudiante, sin sujetarlo a unos parámetros o a unos niveles iguales para todos; graduar el ritmo de enseñanza, ajustándola al ritmo y el estilo de aprendizaje de cada estudiante, permitiendo que los estudiantes avancen por los diferentes logros, no encontrándose con contenidos, estrategias y evaluaciones rígidas; si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento igualador de las personas, sino como clave para la adecuada diversificación de los aprendizajes y propiciando educación para la vida.

- Establecer un currículo que permita a todos los estudiantes y docentes conjuntamente construir mecanismos y estrategias para el aprendizaje, pero con la adopción de currículos que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes en la diversidad, que sea lo suficientemente abierto y flexible adaptado a las distintas realidades sociales y contextuales.
- Incluir a la comunidad educativa en un proceso constante de aprender-desaprender y re-aprender.
- No propender por la acumulación de conocimientos, muchos de ellos quedando obsoletos poco tiempo después, haciendo necesario que se redimensione el proceso de enseñanza y aprendizaje, en aras de preparar al Hombre en los cuatro pilares básicos declarados por la UNESCO (1996): “aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir”

En cuanto a la familia, se recomienda que:

- Debido al deficiente o invisible trabajo o vinculo con padres de familia y acudientes de los estudiantes con NED, se de importancia al aporte que estos pueden brindar al proceso de enseñanza y aprendizaje, y el apoyo que pueden bridar al componente social y afectivo que pueden proveer al estudiante.
- Es necesario que se instauren acciones de trabajo en equipo con los acudientes y padres de familias de los estudiantes universitarios.
- Crear vínculos, diálogos y acciones con los padres de familia y acudientes de los estudiantes que presentan NED; aunar esfuerzos, el trabajo en equipo, la unificación de lenguaje y el generar alta expectativas al estudiante por parte de quienes lo rodean van a impactar en él mejorando sus procesos de aprendizaje y fortaleciendo su autoestima.



Bibliografía

- Berruezo, Pedro Pablo. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. No. 20 (2) Pp. 179 – 207. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411341012.pdf> (Recuperado el 28 de mayo del 2012)
- Booth, Tony. & Ainscown, Mel. (2002) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio para la educación inclusiva.
- Botero, Patricia. (2011). *Módulo La construcción del conocimiento social*. Maestría en Educación desde la Diversidad. CEDUM: Universidad de Manizales.
- De Castellana, Guillermo. (2006). Filosofía personalizante y humanizadora. Pasto: Editorial Edinar.
- Delors, Jackes. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. París, UNESCO.
- García Garrido, José Luis. (2004). Educación intercultural en Europa. Madrid: Pearson.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Filosofía de la diversidad: libertad e igualdad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- López Melero, Miguel. (1997): La Educación (especial): ¿hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? Madrid: Editorial Educar
- Liotard, Jean François. (1987). La posmodernidad explicada a los niños. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Marchesi, Álvaro, & Martín, Elena. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Medina Rivilla, Antonio (2004). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. Madrid. Editorial: Pearson.
- MEN (2012). Educación superior inclusiva. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-307002_archivo_pdf_presentacion_talleres.pdf (Recuperado el 1 de julio)
- MEN (2010). Plan Sectorial 2010-2014. Bogotá.
- MEN (2008a). Cartilla de Educación Inclusiva. "Construyendo Capacidad Institucional para la atención a La Diversidad" Guía y Herramienta. Bogotá: MEN.
- MEN (2008b). Lineamientos de política para la inclusión de Grupos étnicos (afrodescendientes, raizales, rom e indígenas) en la Educación Superior: Bogotá.
- MEN (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales - NEE - .Bogotá: MEN.
- MEN (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá: MEN.
- Montoya, Diana. (2011). *Desarrollo Humano: Ciencias cognitivas y Psicología contemporánea*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- Narodowsky, Mariano (1994). Infancia y poder. Buenos aires: grupo editorial: Aique.
- Parra, Ana Margarita (2005). Diversidad y Pedagogía: Artículo de reflexión acerca de como los docentes debemos tener en cuenta que cada vez vamos a encontrar mas diversidad en los salones de clase. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-95506.html> (Recuperado el 20 de mayo del 2012).
- Porter, Gordon. (2007). Puesta en práctica de la Educación Inclusiva. En: www.sal-darriagaconcha.org/NewsDetail/468/1/ Discapacidad Link: Documentos sobre inclusión educativa (Recuperado el 22 de junio del 2012).
- Ramos, Débora. Discapacidad e inclusión en la educación superior de américa latina y el caribe. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132269_archivo.pdf. (Recuperado el 15 de mayo del 2012).
- Strauss, Anselm, Corbin, Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- ONU (1948). Declaración universal de los derechos humanos. En: <http://www.buscabiografias.com/derechoshumanos.htm> (Recuperado el 1 de agosto del 2012).
- Soto Builes, Norelly - Vasco, Carlos Eduardo (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *hologramática- Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año V, Número 8, V1, pp.3-23. ISSN 1668-5024.* En: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=808> (Recuperado el 15 de junio del 2012)
- SotoNorelly & Alzate, B. (2003). *Atención a la población con necesidades educativas especiales. Plan de cubrimiento gradual.* Secretaria de Educación del municipio de Manizales. Manizales: Universidad de Manizales.
- UNESCO. (2009a). Conferencia Mundial de Educación Superior: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Comunicado Oficial, París.
- UNESCO (2009b). Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación. París. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> (Recuperado el 15 de julio del 2012).
- UNESCO. (2008a). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008. Chile
- UNESCO. (2008b). Informe de seguimiento de la educación para todos al 2015: Resumen. París.
- UNESCO (2003)). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual.* París.
- UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* París.
- Vásquez, Armando. (2001). *Discapacidad e inclusión: Retos del nuevo milenio.* En: Memorias Primer congreso internacional de discapacidad cognitiva. Institución los Álamos. Medellín.
- Verdugo, Miguel; Arias, Benito. y Jenaro, Cristina. (1994): *Actitudes hacia personas con minusvalía*, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.



Las aulas de clase: espacios para crear posibilidades¹

YENNY LUCILA DAZA VIDARTE²

Resumen

Esta propuesta busca crear espacios de reflexión en donde maestros e intelectuales como referentes de realidad puedan aportar a la construcción de proyectos de vida, humanidad, sentido, re-significación de la educación y tejido social desde las aulas de clase.

Ya que las aulas de clase son el espacio pertinente para formar resistencia en busca de horizontes de mundo y humanidad, en donde el educando se reconozca desde sí, encontrando significado y sentido a la educación, teniendo en cuenta su contexto, sus recursos y contingencias, donde maestros e intelectuales desde la articulación de su discurso y su proceder puedan brindar las posibilidades de cambio y de esta manera poder repensar la escuela en pro de emancipar la educación.

Palabras clave: aulas de clase, proyectos de vida, maestros e intelectuales, humanidad, tejido social, sentido.

Classrooms: Spaces to create possibilities

Abstract

This proposal seeks to create spaces for reflection in which teachers and scholars as reality references may contribute to the construction of the project of life, humanity, respect, education re-signification and social fabric from the classroom.

Due to classrooms are the appropriate space to form resistance searching for the world and humanity horizons, where the student is recognized from himself, finding meaning and sense to education, taking into account its context, resources and contingencies, where teachers and intellectuals from the articulation of speech and their actions may provide the potential for change and rethink the school concept in favor of the emancipating education.

Keywords: Classrooms, project of life, teachers and intellectuals, humanity, social fabric, sense

¹ Recibido: 13 de julio de 2012. Aceptado: 21 de agosto de 2012.

² Yenny Lucila Daza Vidarte. Docente e investigadora de instituciones educativas en Neiva, investigadora dentro del Macroproyecto Maestros e intelectuales en Colombia, Licenciada en Educación Infantil Integrada. Magister en Educación Docencia. Correo electrónico: yeya629@hotmail.com.

Las aulas de clase: espacios para crear posibilidades

***De pronto el porvenir existía;
me transformaría en otra, qué
diría yo, y ya no sería yo.
Beauvoir Simone***

La educación es importante y fundamental en el desarrollo del ser humano, ya que la tarea de enseñar es como dice Quintar (1998, 15):

Bella por lo de humano, ética por su hacer, compleja por esa misma humanidad que compromete cada acto, cada opción qué, como, quién y para que enseñar, en la conciencia de la proyección que esto tiene en la transformación colectiva de quienes aprende – enseña, enseñan – aprenden, recuperando el valor revolucionario de los microespacios que configuran los macroespacios sociales, dimensiones que hacen de la enseñanza un proceso trascendente en las propias circunstancias.

Ante esto la enseñanza cobra un valor fundamental en los espacios sociales, es un aporte al sujeto para que éste potencie desde sí y hacia la colectividad, entonces, si la educación es tan importante, ¿Por qué lo reducimos a la transmisión de una serie de contenidos cerrados en un currículo?, ¿Por qué se sigue en la idea de dejar de lado la subjetividad, creatividad del estudiante en la construcción del currículo? ¿Por qué ha de ser más fácil dejar de crear posibilidades de mundo desde el aula y dedicarse a transmitir contenidos? ¿Será que la profesión de ser docente ha dejado su belleza de lo humano? ¿Será que el sujeto dejó de ser el centro de la educación, para y por quién se enseña? Estos interrogantes llevan a considerar la idea de repensar la educación, como el espacio pertinente para una construcción en colectivo, desde el aporte de maestros e intelectuales, creando un espacio de diá-

logo y transformación de los sujetos. Entonces ahora Como señala “el desafío es desnaturalizar lo que se es y lo que se vive para generar, como acto educativo, actos de conciencia fundados científicamente y promover la libertad como “capacidad de elección” (Quintar, 1998, 28).

Quizás es el momento de cuestionarnos frente a las circunstancias que se viven en la enseñanza -aprendizaje y su efecto que deja en las prácticas sociales, ya que el ejercicio de la docencia tiene una obligación frente a la sociedad y es la de la contribuir cada día a la construcción de una mejor educación para que ésta aporte a la personalidad de los estudiantes y a la búsqueda de horizontes en colectividad. Es que no se puede seguir atrapado en la idea que se puede hacer mucho desde la transmisión de contenidos; es importante comenzar ahora y restablecer la idea que lo substancial en la educación, es el sujeto, la humanidad, porque desde allí, desde la interacción con el otro, desde el aporte del otro y la construcción en colectivo es donde se pueden generar los horizontes de mundo, la potenciación de construcción de proyectos vitales.

Es importante retomar la escuela como un espacio donde se construye posibilidades desde la dialógicidad, desde lo cotidiano, en donde hay un cruce de saberes (docentes, estudiantes, padres de familia), en donde se debe tener en cuenta el conocimiento del entorno, de los ecosistemas, en donde juega un papel las tecnologías ya que ellas son el medio de comunicación más utilizado por niños, niñas y jóvenes, en donde cada día el docente revise su “equipaje”, en donde “Las dinámicas del sujeto se articule con las propias del contexto” (Méndez, 2009, 189) construyendo en colectividad.

Se debe rescatar en la escuela, la calidad humana como valor agregado, a través de la condición humana, desde las interrelaciones sociales, dejando de lado la idea errónea que si el sistema no proporciona los recursos, entonces, desde



el aula ya no se puede crear posibilidades de mundo, es importante que el maestro e intelectual retome como ser político el interés que tenía frente a la educación como actor participativo desde su actuar y no sólo como un generador de ideas desde la escritura, ya que el aula de clases puede ser un espacio conveniente para crear las posibilidades de aprendizaje, de oportunidades para potenciar los proyectos de vida. Es allí donde se puede generar el cambio, pues en esos espacios todos los autores entran a participar desde sus vivencias, intereses, es allí donde se puede crear un punto de encuentro entre los diferentes mundos que son las personas.

Por esa razón los maestros e intelectuales son los llamados a aportarle a la educación a ser generadores de cambio y es allí en la aulas de clase donde se debe formar la resistencia para el cambio, buscando la construcción de humanidad y tejido social; el maestro e intelectual debe enfrentarse a ese "sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso ese saber" (los intelectuales y el poder) deben enfrentarlos desde la pluma que utilizan para "poner en letras los pensamientos de la comunidad" (Entrevista, Dinvisky, 2012)³ y desde su práctica como sujeto social y político que es.

Inicio del camino

El desarrollo global ha colocado al sujeto en una relación inevitable con la realidad externa que lo separa de sí mismo, es ahora un reto recuperarse como sujeto en su propia singularidad, la educación es un agente importante en este reconocimiento, por esa razón los actores que allí participan deben actuar articuladamente para que la escuela sea un espacio en donde se evidencia la belleza de lo humano.

Es de reconocer que la educación tiene una estructura curricular que debe seguir, pero esta no debe ser construida ni trabajada sin tener en cuenta a los sujetos, en especial la subjetividad de los estudiantes, pues son ellos los ejes centrales de la educación.

Por consiguiente se hace necesario pensar en un rescate de valores que humanice pero no desde la perspectiva de repetir o registrar en los cuadernos la importancia del respeto, la tolerancia o de la solidaridad, no. Estos valores deben ir más allá, dicho valores corresponde a la idea de permitir un análisis reflexivo frente a la construcción de proyectos vitales que desvinculen de los sujetos la incapacidad de reconocer posibilidades de mundo desde su contexto.

En donde desde la autonomía de la persona se pueda construir posibilidades, desde sus recursos, desde su contexto, desde sus intereses pero como dice Zemelman (2007) "Idea de autonomía y construcción que se corresponde con pensar desde valores que den cuenta de lo humano sin agotarlo en la conformación de sus determinaciones sociales".

Ya que el sujeto como ser social, en este caso los maestros e intelectuales, están dados a relacionarse y desde allí como se relacione, motive o potencie desde el aula será un agente participativo encaminado a crear posibilidades de cambio, disminuyendo el academismo que muchas veces no permite flexibilidad en las prácticas pedagógicas haciendo que los sujetos inmersos en ellas sientan que cumplen un "ritual escolar" generando una brecha discursiva entre la comunidad, padres, estudiantes y llevando a un sin sentido, negando las posibilidades de construcción que a su vez genera una desarticulación entre las mismas.

Todo esto generando un declive en la educación, ya que no se da un trabajo en colectividad ocasionando de esta manera una pérdida de identidad, de construcción, por esa razón es significativo que desde

3 Dinvisky Daniel. (2012). Sin pensamiento crítico. En http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/22/actualidad/1329922234_215883.html (Recuperado el 07 de julio del 2012)

las aulas de clase se generen espacios de reconocimiento de los sujetos, en donde cada uno cumpla el papel importante que le corresponde en esa construcción de humanidad y tejido social.

Y de esta manera la escuela no sé comprendería solo desde una lógica de contenidos disciplinares, sino desde el significado que pueda tener. La educación es una construcción de significado, el significado requiere que el sujeto lo construya y no que esté inscrito, por esa razón es importante pensar en colocar la ciencia en contexto, lo que posibilitaría al estudiante construir sentido para su propia vida desde el aula de clase, permitiéndole al educando crear posibilidades desde sus intereses, desde su subjetividad en donde se encuentren rutas de mundo y genere un tejido social.

Desde esa perspectiva el aula sería un espacio de transformación en donde el estudiante se dejaría de ver como alguien que recibe información y se empezaría a ver como un sujeto con interés y posibilidades, de esta manera se iniciaría otra visión, permitiendo la oportunidad de crear programas que dinamicen el reconocimiento de sí mismo, de su identidad y que desde este reconozca al otro y se articule a las dinámicas de su contextos desde sus recursos, desde sus posibilidades buscando "la capacidad del sujeto para desplegar su siendo en el contexto de realidades en proceso de cambio" (Zemelman, 2007, 9-10)

Cambios que podrían realizarse desde diferentes puntos de vista como el conocimiento pleno de los ecosistemas, pues estos generan identidad, un reconocimiento de historicidad como sujeto, lo que aportaría a un afirmación del apoyo de las generaciones anteriores, creando una re-significación, generando espacios de construcción en colectividad, porque "la educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo que lo acoge". (Meirieu, 1998, 70) Forjando humanidad, pues muchas

veces el desconocimiento del legado de las generaciones anteriores produce falta de identidad, arraigo y confianza.

Esa falta de historicidad, de memoria, ese olvido por lo que las generaciones pasadas contribuyeron a la construcción de tejido social, demuestra una necesidad de cohesión social en donde el sujeto reconozca al otro como un agente importante en su propia construcción de subjetividad, pues está "es una construcción individual, atravesada por la colectividad, por lo que construyo de mi tanto soy con el otro" (Gil, 2009, 45) esto daría un punto de partida para esa transformación cultural humana.

Por esa razón es elemental que cada día el maestro revise su "equipaje" pues como sujeto movilizador es el primero en reconocerse así mismo desde sí para que realice un aporte significativo a sus estudiantes como referente de vida, es necesario que esté en constante introspección pues los maestros e intelectuales son los llamados a crear espacios de movilización y construcción en colectividad. Especialmente el maestro que es quien constantemente en la cotidianidad del aula se relaciona con el estudiante y desde allí en su coexistir cada día tiene la oportunidad de descubrir nuevas formas de vivir, enseñar, de relacionarse con el otro, con el entorno, de construir humanidad.

En consecuencia maestros e intelectuales tiene como función permitirle a los educandos construirse a sí mismo como dice Meirieu (1998):

Sujeto en el mundo, heredero de una historia en la que sepa que está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro es por ello que partiendo de sus historias y vivencias se podría crear desde el aula de clase un espacios de reflexión buscando significados y sentidos de mundo como referentes de realidad que contribuya a los proyectos de vida y horizontes de mundo.



Es importante que el maestro e intelectual inicie una construcción de significado desde su actuar frente a la crisis de humanidad que se vive desde la escuela, desde las aulas que son espacios en donde se puede crear mayor resistencia, ya que la globalización crea sistemas que muchas veces obstaculizan la re-significación de la educación, de horizontes, de vida, de humanidad.

Por esa razón la escuela, desde sus aulas esta llamada a formar sujetos críticos que aporten al cambio desde el reconocimiento de sí mismo, teniendo en cuenta al otro y su contexto; sujetos que no se dejen arrastrar por lo aparente o que masifica.

Humanidad

En la actualidad las personas viven corriendo por todos lados, pues esta modernidad acelerada los impulsa a estar con afanes, pendientes de horarios en el trabajo, en el colegio de los hijos, en el momento de ir a pagar los recibos, todo en busca de capitalizar para un mejor estatus social, o tan solo para poder sobrevivir cada día, “en las calles hombres y mujeres apresurados avanzan sin mirarse pendientes de cumplir horarios que hacen peligrar su humanidad” (Sábato, 2000, 121).

Pelagra la humanidad en esta sociedad, ya las familias no tiene tiempo de compartir, ya esos momentos en el comedor en donde se platicaba sobre los sucesos de la mañana, o se compartían circunstancias felices o tal vez tristes buscando apoyo de algún miembro de la familia fue relegado a tan solo estar sentados como autómatas pendientes del nuevo “miembro de la familia” el televisor, que ha robado un gran espacio en ese compartir, en esa construcción de humanidad, ya el diálogo paso a ser tan solo una palabra que se utiliza para contestar a la pregunta ¿como resuelven en tu casa los problemas? Pues se habla poco entre padres e hijos, ya solo es un comunicar o informar en la familia

utilizando los Blackberrys ya que es más sencillo enviar un mensaje diciendo... hoy no llego a almorzar, mamá me demoro me invitaron a cine. Y no es que la tecnología sea la causante de la deshumanización, es el uso inadecuado que le dan las personas.

Cada día la humanidad entra en crisis, pues no se hace un alto en donde exista una reflexión frente al proceder, como dice Sabato, el desarrollo de la nación necesita de atributos espirituales, de los cuales se fomenta desde la unidad familiar porque desde el rol de la familia se aporta a la construcción de una sociedad con identidad, valores, sueños y deseos de un horizonte en donde todos tengan posibilidades de humanidad. Pero esto no es solo responsabilidad de las familias ya que la escuela juega un papel importante en esta transformación social en donde desde los microespacios se aporta a los macroespacios sociales, pues “la búsqueda de una vida humana debe comenzar por la educación” (Sábato, 2000, 79)

En consecuencia la educación tiene una gran responsabilidad frente a la construcción de tejido social, de proyectos de vida y de humanidad, pues la escuela es el espacio en donde los maestros e intelectuales que como seres políticos, sociales y culturales se enfrenta a un compromiso social frente al cambio, son quienes crean espacios de reflexión y resistencia frente a esta crisis que se vive.

Desafortunadamente en la educación pareciera que esto no tuviera relevancia pues los objetivos de la educación están bajo una lógica del sistema social actual desde un reproducción ideológica del capital cultural, “la educación no esta independizada del poder, y por lo tanto, encauza su tarea hacia la formación de gente adecuadas a las demandas del sistema” (Sábato, 2000, 81) en donde se preocupan por crear mano de obra barata y no personas críticas, reflexivas para su construcción de proyectos vitales y sentido de humanidad.

También se evidencia que la cultura académica, sigue una lógica donde generan proyectos anclados en la racionalidad, de alguna manera censurando y dejando sin piso la posibilidad de ser, además al no hacer parte de las lógicas del sistema social y escolar se daría la idea que todos los proyectos de vida son proscritos, solo por no seguir en la misma dirección de los sistemas ahí establecidos, negándole al educando posibilidades “no tanto de construir, sino de reconocer sus opciones y momentos precisos en que son un desafío para la reflexión” (Zemelman, 1998, 16) reflexión que aportaría a la construcción de tejido social y humanidad.

Sumado a lo anterior se evidencia que en la escuela se da la reproducción ideológica clasista que se mantiene por economicismo capital y las lógicas del sistema social dominante, también por el hecho del elitismo intelectual como dice Bourdieu y Passeron “por cuanto resguarda la reproducción tanto de estructuras sociales como el de la cultura dominante” impulsando aún más la pérdida de sentido y esperanzas imposibilitando la oportunidad de crear espacios donde los educandos puedan potenciar posibilidades de nuevos horizontes.

En consecuencia la escuela busca solo una reproducción desde la transmisión de contenidos, olvidando que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción”, (Freire, 1997, 24) por esa razón muchas veces olvida la subjetividad de los educandos creando un currículo que gira bajo lógicas disciplinares sin tener en cuenta el significado que desde allí se puede construir, es cuando olvida la importancia de cruce de saberes. Porque cuando hay una participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, padres, docentes, estudiantes, se puede trabajar en la búsqueda de una construcción colectiva y así no se enfocaría desde el individualismo que solo permite seguir deshumanizando, pues el otro no tomaría importancia dentro del constructo educativo y social.

Ahora bien si no se trabaja en colectividad, si no se tiene en cuenta al otro, si no se comparte con el otro, si no se escucha al otro, no se puede hacer una tensión entre dichas realidades, pues es necesario que los sujetos se integren entre sí y con sus entorno, de esta manera las relaciones personales, la interacción social jugaría un papel importante en la construcción de humanidad, pues ya no se pensaría desde el individualismo, sino que se haría en colectividad.

Por esa razón es importante las relaciones humanas, la interacción social, pues estas son la oportunidad de compartir con el otro, sus experiencias, vivencias y valores y de esa manera ampliar nuestros conocimientos. Pero lastimosamente esto no se da de la forma más adecuada, es evidente observar en el común la falta de tolerancia y aún más en las aulas de clase en donde los educandos se enfrentan entre sí, sin justificaciones algunas, solo por el hecho de agredir al otro ya sea de forma física, verbal y algunas veces de forma psicológica.

Esta agresión entre pares lleva un ambiente pesado de trabajo que imposibilita la oportunidad de crear un espacio reflexivo en donde el afecto este ahí pero que este se articule con relación al contexto, intereses de los educandos, teniendo en cuenta una estructura teórica que aporte a la movilización de pensamiento y aprendizaje “la interacción social es una variable esencial del desarrollo y aprendizaje, para que el funcionamiento individual es precedido y acompañado por una función interindividual” (Pontecorvo, 1993, 190).

En consecuencia este nivel de intolerancia marca una pauta de alerta, ya que esos comportamientos derriban la oportunidad en la que el sujeto se vuelva constructor de su contexto y de su proyecto de vida

“lo creado y la necesidad de creación, aquello que viene arrastrando al pasado y lo que representa una discontinuidad, un salto es lo que obliga a considerar



a la razón como la síntesis de fatalidad y negación, inercia e interrupción de la misma” (Zemelman, 1998, 14). Por eso es normal cuestionarse sobre porque los jóvenes se comportan de determinada forma y muestran ciertas actitudes frente a los acontecimientos de su vida cotidiana y en las aulas, ya que la forma como se comporta el uno con el otro aporta a la construcción de cultura y si se sigue evidenciando intolerancia que será de las generaciones venideras, como dice Sabato (2001) “la cultura se trasmite a través de todas las actividades del hombre”

Entonces si la cultura humana sigue en ese rumbo, la sociedad tendrá una perdida incalculable que solo será valorada cuando esta ya no este, cuando el anhelo de tenerla sea más grande que la realidad de volverla alcanzar como dice Sabato (2000) “si esto no se contrabalancea con una educación que muestre lo que está pasando y, a la vez, promueva al desarrollo de las facultades que están deteriorándose, lo perdido será el ser humano”.

Por esa razón la educación es la indicada a aportar hacia ese cambio, a mejorar las relaciones interpersonales, hacia una cultura humana, porque es allí en donde las aulas se convierten en espacios que aportarían a la transformación desde la construcción colectiva, en donde todos los actores se convertirían en agentes participativos contribuyendo al cambio desde sus contextos, desde la realidad que viven a diario.

Todo esto desde la condición humana ya que “la condición humana de la labor es la misma vida”. (Arendt, 1993, 21) Y esta nunca finaliza pues está en constante construcción.

Maestros e intelectuales escribir y actuar

“El papel del intelectual no es el de situarse “un poco en avance o un poco al margen” para decir la muda verdad de

todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del “saber”, de la “verdad”, de la “conciencia”, “del discurso” (Foucault, 1992, 78) el intelectual tiene un compromiso ante la sociedad como ser político, social y cultural frente al cambio, pero dicha lucha debe ser articulada entre el discurso y el actuar.

Pues no se tiene que ver al intelectual de hoy en día como un teórico, que solo buscan escribir buenos discurso o plantear ideas que la gran mayoría de veces quedan solo plasmados en el papel, aunque esto es representativo en la lucha frente al sistema y todo lo que obstaculiza, no debe ser la única manera de lucha, pues esta no tiene el mismo efecto, si no va acompañada del actuar, es importante que la resistencia frente a las circunstancias que dificultan el desarrollo y construcción de sentido y significado se de; desde las letras y el proceder.

Por esa razón es importante que el maestro e intelectual se descentralice porque algunas veces pareciera que el poder objetivo de ellos se ha silenciado por los políticos, los poderes capitalistas, los medios de comunicación, grandes mafioso, entre otros. Pero aunque no se dejen contaminar por estos grandes poderes ya no se hace resistencia como antes, solo se calla, ya no alzan su voz, su pensamiento crítico, y menos se evidencia su actuar, tan solo se hace al lado como si estuviera enfermo de apatía.

Un ejemplo de esa apatía es que maestros e intelectuales prefieren tomar distancia por los asuntos sociales, culturales, económicos, de la problemática que se vive, frente a la violencia e intolerancia, frente al sin sentido de muchos educando hacia la educación, frente a esta deshumanización.

Quizás por esta razón, esto viene manteniendo un perfil bajo, sobre todo desde la crisis dejando el territorio del pensamiento en manos de los economistas. Actualmente su misión ha sido ocupada de alguna

manera por los indignados que no plantean su rebeldía desde un riguroso análisis intelectual sino desde lo visceral de sus experiencias. (Entrevista, Corral, 2012)⁴.

El maestro e intelectual es importante en la educación pues son agentes movilizadores llamados a aportar al cambio desde sus vivencias, desde sus saber, desde su proceder, pues los problemas que se evidencian en la escuela no son técnicos, son problemas en donde no se comprende la dinámica del sujeto en articulación con la dinámica del entorno, en donde no se tiene en cuenta la subjetividad, entonces es preciso crear un espacio en donde juegue un papel importante el entorno en la transformación, en donde los proyectos vitales sean trabajados desde el sujeto en construcción colectiva y para la sociedad, en donde la humanidad se construya desde las aulas de clase.

Pero para esto es importante tener en cuenta que la lectura de mundo de los maestros e intelectuales no puede ser impuesta, ni tampoco que calle lo que ha construido desde su experiencia, pero si se debe construir una relación entre su palabra y su actuar y desde allí intervenir como dice Foucault (1992): “como condición indispensable para la tarea”, lo que nos lleva a reconocer que los maestros e intelectuales son importantes en el proceso educativo.

Por esa razón son ellos los llamados a crear desde las aulas de clase espacios de reflexión que aporten a la construcción de horizontes de mundo y re-significación de la educación.

Posibilidades frente al sistema

A través de la historia la educación se ha venido re-estructurando con el objetivo de brindar a los educandos una educa-

ción de calidad. Un ejemplo de esta re-estructuración es la revolución educativa del año 2003, que buscando proporcionar a la comunidad estudiantil una educación con calidad, construye una base bajo tres indicadores como lo son, eficiencia, cobertura y calidad.

Bajo estos indicadores inicio el proceso educativo una búsqueda hacia una nueva perspectiva frente a la educación, se inicio por la cobertura, pues se reconocía que existían pocas escuelas y centros educativos lo que imposibilitaba que todos los niños y niñas accedieran a la educación, pero un factor que no se tuvo en cuenta es encontrar una mediación en esa cobertura y en la calidad, pues como ellos mismos dicen “la cobertura se construyo a costa de la calidad”. Siendo esto un obstáculo para las prácticas pedagógicas, dejando poco espacio a la flexibilidad en el ámbito educativo.

Lo que sugiere la idea de hacer una recopilación de los antecedentes en la educación y un paralelo a lo que hoy se vive, y de esta manera crear espacios de reflexión en donde se re-signifique la calidad educativa. En primer momento la educación estaba bajo parámetros en donde la práctica docente se disponía por vocación, hoy en día está estructurada es más una práctica de profesionales, en donde anteriormente la calidad la regulaba el docente bajo otros factores, en donde la comunidad educativa estaba más comprometida, en donde la cantidad de estudiantes era aceptable para la infraestructura que había, a diferencia de hoy en día en donde hay más estudiantes dentro de inadecuadas aulas con relación a la cantidad de educandos, la familia en sus múltiples ocupaciones se ha distanciado del proceso pedagógico de sus hijos, entre otros.

Todos estos son factores que hacen que en la educación no se evidencie en un buen nivel la calidad, por esa razón es importante que maestros e intelectuales desde las aulas creen la resistencia bus-

4 Corral Milagros. (2012). Sin pensamiento crítico. En http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/22/actualidad/1329922234_215883.html (Recuperado el 07 de julio del 2012)



cando establecer espacios reflexivos dentro de las mismas. Es de reconocer que el Estado tiene el control en la educación ya que ejerce un poder sobre esta y muchas veces obstaculiza la opción que maestros e intelectuales puedan comprender el contexto de forma reflexiva. Pero es de anotar que esta es la oportunidad para que maestros e intelectuales movilicen la teoría en función de las prácticas, que los contenidos sean un pretexto para que ellos desde el campo conceptual movilicen las competencias y ordenen sus prácticas teniendo en cuenta al sujeto y sus metas de aprendizaje.

Aunque el Estado no proporciona los recursos necesarios para dicha transformación educativa, y algunas veces solo crea proyectos a corto tiempo ejecutados muchas veces solo como cumplimiento y que además algunos no son funcionales a determinados contextos institucionales.

Es de reconocer que envían una “carta de navegación” que es el PEI, aunque este no es orientado para ser trabajado desde una lógica reflexiva, sino desde una lógica disciplinar, lo que lleva con dificultad a muchas instituciones a tener en cuenta la subjetividad de los educandos en el currículo, a la falta de reconocimiento del contexto y ecosistemas, es de reconocer que los maestros e intelectuales desde sus fortalezas pueden movilizar desde las aulas y así contribuir a trabajar desde los intereses de los estudiantes mediados por la ciencia, en donde la ciencia este contextualizada y en donde los educandos le encuentren sentido a la educación.

Lo anterior podría encaminar las relaciones de poder que existen dentro de la escuela hacia un mismo fin, pues estas no son un arma para hacer cumplir órdenes enfatizadas a una ligera sistematización sintomática de las instituciones.

Pues estas relaciones de poder podrían ser de alguna manera las que organizan el dispositivo escolar, donde este no sea tan vertical, pues de la misma manera, tanto los docentes, como los estudiantes,

como el rector y la familia se vinculan por medio de relaciones de poder que permiten mediar o no las circunstancias que se presentan dentro del aula.

Reconociendo que los contextos están atravesados por las relaciones de poder el Estado corresponde a permitir a las instituciones la posibilidad de crear espacios de reflexión en donde la educación reconozca al sujeto desde un trabajo en colectividad, buscando una construcción de proyectos vitales, de humanidad, de tejido social desde lo cotidiano en el transcurrir de cada día en las aulas.

Esto se puede iniciar desde la construcción de un currículo que pueda comprender el mundo desde los procesos de aprendizajes, desde esas lógicas disciplinares, en donde el Estado brinde la posibilidad en el que maestros e intelectuales puedan cuestionar su poder político empoderándose como sujetos, no bajo la estructura de cohesión de una evaluación por desempeños sino desde su subjetividad como referente de realidad hacia los educandos, como sujeto histórico en donde desde sus prácticas pueda resistirse y ser emancipador frente a la crisis del sin sentido que se vive en las aulas de clase.

Sendero a recorrer

Estableciendo que los jóvenes son prioridad en el futuro de la nación y lo que concierne a ellos es realidad compartida maestros e intelectuales como dice Zelman (1998) “traspasar los límites para abrirse a lo inédito supone una necesidad de realidad que obliga a colocarse como sujetos pensantes por sobre los contenidos acumulados”, en donde se crean espacios de reflexión para establecer posibilidades de mundo desde el aula.

Para ello es importante “Volver a tejer desde lo cotidiano” en donde se proponga desde el aula una construcción de proyectos vitales, de mundo, de humanidad; desde los horizontes proporcionados, desde la estructura teórica en el caso de la

educación los estándares, para que estos sean comprendidos en un contexto y se puedan movilizar competencias, en donde la teoría movilice la práctica pedagógica.

Para esto es importante que el maestro e intelectual vuelva a ser “una voz crítica, con autoridad moral, capaz de reflexionar y hacer propuestas originales y solventes sobre la sociedad y las circunstancias” (Entrevista Blecua, 2012)⁵ y como ser político desde su actuar aporte a la educación en esos espacios del día a día como los son las aulas de clase, para que desde allí se construya con los educandos resistencia y emancipación a la deshumanización y a la crisis educativa.

Es desde allí, desde el aula en donde se puede construir tejido social, espacios de reflexión, en donde el maestro e intelectual puede re-significar el saber pedagógico, en donde se tenga en cuenta la historicidad de los sujetos, el contexto, los ecosistemas, en donde se enseñe un uso crítico de las TIC’S, en donde se brinde posibilidades para que los educandos construyan sus proyectos de vida.

Es a partir de la escuela que se impulsan prácticas sociales educativas que permiten gestionar el conocimiento, re-significar y construir el sentido para la transformación del ser y expansión de humanidad. La escuela no es una empresa, es una institución instituyente fundadora de identidad que trabaja la condición emancipadora del ser, produce prácticas sociales, moviliza el pensamiento, forma y construye sentido de humanidad.

Por consiguiente es necesario repensar la escuela, en donde todos los actores participen en colectividad de esta construcción, buscando el sentido que para ellos tiene la educación, el estar allí con relación al otro, al contexto, pues esta sería la oportunidad de pensar la escuela críticamente y a su vez proporcionaría los espacios de reflexividad para que los educandos puedan construir sus proyectos de vida, en donde el currículo tenga en cuenta la subjetividad de los jóvenes y exista un cruce de saberes, pues es de reconocer que el “individualismo como previo al sujeto, el colectivo como búsqueda del individuo con consciencia histórica, pues, como se ha observado, en el centro de la vida hay un ser “que no se podrá llamar él ni yo, sino solamente nosotros”, pues la educación debe construirse desde lo cotidiano en colectividad.

Este repensar la escuela en colectividad desde volver a tejer desde lo cotidiano es un llamado a maestros e intelectuales, ya que ellos son sujetos generadores de cambio, para que desde sus constructos teóricos y su proceder creen espacios de reflexión y como referentes de realidad construyan sentido de humanidad, como dice Guarín (2010):

Es indispensable discernir nuestro lugar de sujetos autónomos en el mundo de hoy, en nuestras instituciones y organizaciones humanas, en nuestras disciplinas y profesiones, muchas veces atrapados, confinados en ella, sin lograr trascender los roles que funcionalmente nos asigna la sociedad.

5 Blecua José Manuel. (2012). Sin pensamiento crítico. En http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/22/actualidad/1329922234_215883.html (Recuperado el 07 de julio del 2012)



Bibliografía

- Arango Álzate, Oscar Albeiro – Meza Rueda, José Luis. (2002) El discernimiento y el proyecto de vida, Dinamismo para la construcción de sentido, Pontificia Universidad Javeriana: Ecoe ediciones.
- Arendt Hannah. (1993). La construcción humana. Barcelona: Paidós.
- Ball Stephen J.,(1994). Foucault y la educación, Disciplinas y saber. Madrid: Ediciones Morata.
- Barthes Roland. (1995). Lo obvio y lo obtuso. Barcelona: Edición Paidós.
- Bourdieu Pierre. (2002). Pensamiento y acción. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo veintiuno
- Freire Paulo. (2005). Pedagogía de la esperanza, Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Argentina: Siglo XXI Editores. Primera edición.
- Foucault Michael. (1991). Saber y verdad. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Foucault Michael. (1992). Microfísica del poder. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Hanneth Axel. (2009). Patologías de la razón y actualidad de la teoría crítica. Buenos Aires: Katz editores.
- García Márquez, Gabriel. (2010). Yo no vengo a decir un discurso. Barcelona: Editorial Mordadom.
- Gil Serna, Marien Alexandra. (2009). Subjetividad: un tejido para construir. Manizales: Plumillas Universidad de Manizales.
- González, González Miguel Alberto. (2009). Horizontes Humanos: Límites y paisajes. Manizales: Universidad de Manizales.
- González, González Miguel Alberto. (2010). Umbrales de indolencia: educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2010). Seminario de teoría de pensamiento crítico en la educación. Manizales: Universidad de Manizales
- León, Emma. Zemelman, Hugo. (1997). Hacia una sociología del sujeto, democracia y sociedad civil. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Olaya Amaya Alfredo, Sánchez Ramírez Mario, Acebedo Juan Carlos. (2001). La Tatacoa, Ecosistema Estratégico de Colombia. Neiva - Huila: Ed. Universidad Surcolombiana. Dirección General de Investigaciones. Primera edición.
- Ospina William. (2008). La escuela de la Noche. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Philippe Meirieu. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Editorial Laertes.
- Quintar, Estela B. (1998). La enseñanza como puente a la vida. México: Instituto politécnico nacional.
- Sabato Ernesto. (2001). Apologías y rechazos. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sabato Ernesto. (2000). La resistencia. Buenos Aires: Seix Barral.
- Teller Janne. (2006). Nada. Barcelona: Seix Barral Biblioteca furitiva.
- Zemelman Hugo. (1998). Sujeto: existencia y potencia. México: Editorial Anthropos.
- Zemelman Hugo. (1998). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. México: Editorial Anthropos.
- Blecua José Manuel. (2012). Sin pensamiento crítico. En http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/22/actualidad/1329922234_215883.html (Recuperado el 07 de julio del 2012)
- Corral Milagros. (2012). Sin pensamiento crítico. En http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/22/actualidad/1329922234_215883.html (Recuperado el 07 de julio del 2012)
- Dinvinsky Daniel. (2012). Sin pensamiento crítico. En http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/22/actualidad/1329922234_215883.html (Recuperado el 07 de julio del 2012)
- Méndez Gallardo Mariana. (2007). En http://www.fum.edu.co/snies/inst/Unidades/udt/informe_web/Aprendizaje%20e%20interacci%C3%B3n%20social.pdf
- Volpi Jorge. (2012). Sin pensamiento crítico. En http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/22/actualidad/1329922234_215883.html (Recuperado el 07 de julio del 2012)
- Zemelman Hugo. (2007). En: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/86/BMarianaMendezGallardoHugo.pdf> (Recuperado el 09 de julio del 2012)

Prácticas pedagógicas y diversidad¹

ELIANA GÓMEZ ORDÓÑEZ², GEMA DEL ROCÍO GUERRERO MARTÍNEZ³

MARLENI BUESAQUILLO BUESAQUILLO⁴

CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

Este artículo da cuenta de la investigación “Prácticas Pedagógicas y Diversidad”, investigación que tiene por objetivo conocer cómo se está comprendiendo la Diversidad desde las Prácticas Pedagógicas en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua Nariño y se plantea con una metodología desde el paradigma cualitativo, enfoque histórico hermenéutico, utilizando técnicas como: entrevista en profundidad, observación sistemática y grupos focales; su marco conceptual se fundamenta en el análisis de dos ejes centrales: el primero hace referencia al concepto de práctica pedagógica, para lo cual es necesario revisar la significación de currículo, que compromete varios aspectos relacionados con los diferentes actores del sistema educativo, la definición de didáctica, saberes, relaciones interpersonales y en fin los aspectos que implican el acto educativo pedagógico; el segundo eje aborda la temática de diversidad, que permite aclarar y determinar lo que la comunidad académica entiende al respecto, sus características, fines y efectos; por lo tanto revisar sus definiciones, las leyes que la respaldan, implicaciones, retos y demás aspectos relacionados. Con estos referentes el artículo busca entablar bases para responder a interrogantes como: ¿Qué se entiende por prácticas pedagógicas? ¿Cuáles son los intereses que mueven las prácticas pedagógicas de los docentes en general? ¿Cuál es su relación con la diversidad? ¿Existen Prácticas Pedagógicas hacia el reconocimiento de la diversidad? ¿Cuáles son los intereses que mueven las prácticas pedagógicas de los docentes en referencia a la diversidad? ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y su relación con la diversidad? ¿Qué se entiende por proceso de formación desde la diversidad? ¿Cuáles son los saberes de diversidad que dan base a las prácticas pedagógicas de los docentes en referencia a la diversidad? ¿Cuáles son las teorías de

1 Recibido: 6 de septiembre de 2012. Aceptado: 19 de octubre de 2012.

2 Eliana Gómez Ordóñez. Licenciada en Educación Primaria de la Universidad San Buenaventura en convenio con la Universidad Mariana Pasto – Nariño. Magister en Educación desde la diversidad. Docente de secundaria en las áreas de Religión, Ética y Gestión Educativa, Institución educativa Normal Superior del Mayo La Cruz Nariño. Correo Electrónico: eliana2976@hotmail.com

3 Gema del Rocío Guerrero Martínez. Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Pontificia Javeriana Sede Pasto – Nariño. Magister en Educación desde la diversidad. Docente de secundaria en las áreas de Informática y Educación Artística, institución educativa Misael Pastrana Borrero Tangua Nariño. Correo Electrónico: gemag14@hotmail.com

4 Marleni Buesaquillo Buesaquillo. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad Mariana Pasto – Nariño. Magister en Educación desde la diversidad. Docente de secundaria en Ciencias Naturales y Química, institución educativa Agropecuaria José Dolores Daza Los Milagros Cauca. Correo Electrónico: marlenbues@hotmail.es

5 Miguel Alberto González González. Asesor de la tesis prácticas pedagógicas y diversidad.



diversidad que dan base a las prácticas pedagógicas de los docentes en referencia a la diversidad? Para finalmente, proponer una discusión cuyo hilo conductor responde desde la confrontación teórica a las anteriores preguntas.

Palabras Clave: Diversidad, práctica pedagógica, currículo práctico, relaciones interpersonales

Practical pedagogic and diversity

Abstract

This article is an advance of the investigation project "Practical Pedagogic and Diversity", investigation that has as objective to Know how the Diversity is understanding from the Pedagogic Practices in the Educational Institution Misael Pastrana Borrero Of the Municipality of Tangua Nariño and he/she thinks about with a methodology from the qualitative paradigm, focus historical hermeneutic, using technical as: he/she interviews in depth, systematic observation and focal groups; their conceptual mark is based in the analysis of two central axes: the first one makes reference to the concept of pedagogic practice, for that which is necessary to revise the curriculum significance that commits several aspects related with the different actors of the educational system, the didactics definition, knowledge, interpersonal relationships and in short the aspects that imply the pedagogic educational act; the second axis approaches the thematic of diversity that allows to clarify and to determine what the academic community understands in this respect, its characteristics, ends and effects; therefore it should be revised their definitions, the laws that support it, implications, challenges and other related aspects. With these relating ones the article looks for to begin bases to respond to queries like: ¿What does him/she understands each other for practical pedagogic? ¿Which are the interests that move the pedagogic practices of the educational ones in general? Which is their relationship with the diversity? ¿Do they are Practical Pedagogic toward the recognition and acceptance of the diversity? ¿Which are the interests that move the pedagogic practices of the educational ones in reference to the diversity? ¿Which are the most frequent problems in the development of the pedagogic practices and their relationship with the diversity? ¿What does he/she understands each other for formation process from the diversity? ¿Which is the knowledge of diversity that gives base to the pedagogic practices of the educational ones in reference to the diversity? ¿Which are the theories of diversity that give base to the pedagogic practices of the educational ones in reference to the diversity? For finally, to propose a discussion whose thread driver responds from the theoretical confrontation to the previous questions.

Words Key: Diversity, pedagogic practice, practical curriculum, relate interpersonal.

Presentación

El presente artículo, desarrolla reflexiones en torno a la experiencia investigativa desarrollada en la Institución Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua Nariño, proceso investigativo que se desarrolló con la asesoría del doctor Miguel Alberto González González, y que mediante una metodología cualitativa basada en el enfoque histórico hermenéutico buscó llevar a dar respuesta al interrogante de ¿Cómo se está comprendiendo la diversidad desde las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua Nariño? Coherente con esto el presente artículo consta de variados aspectos entre los que se destacan: la justificación, donde se expone la relevancia, novedad y las razones que dan importancia al estudio de prácticas pedagógicas y diversidad; los antecedentes, que fundamentaron y coadyuvaron el estudio, implicando de esta manera el conocimiento dado por anteriores investigaciones; el problema de investigación, donde se describe los sucesos y se da a conocer la pregunta que guía la construcción general de la investigación; los objetivos que guiaron la recolección, análisis e interpretación de la información: la descripción teórica, basada en los grandes ejes temáticos de diversidad y práctica pedagógica; la metodología, los pasos sucesivos que permitieron llevar a buen término el proceso investigativo, así como el reconocimiento de la población y muestra, descripción; los hallazgos, encontrados en el trabajo de campo; las conclusiones, que se convierten en el logro más relevante de un proceso investigativo al dar respuesta a los objetivos y de esta manera a las preguntas de investigación y; las recomendaciones, que se dejan a la Institución y a la población en general.

Por qué esta investigación

El campo educativo de hoy en día, tiene como fin primordial el mejoramiento de la educación, no se quiere decir con ello,

que antes ésta no haya sido la prioridad, sino que en cada época surgen variadas exigencias educativas que por lo general implican el progreso o la reflexión en torno al acto educativo, por lo tanto, estas exigencias pretenden ser acordes con la época vivida. Es así como hoy, se habla de inclusión, dada la necesidad de fomentar desde las aulas educativas el respeto a las diferencias, lo que implica respeto a la diversidad; pero vale la pena comprender que en este sentido las interpretaciones pueden ser variadas por lo cual es interesante tener en cuenta lo que dice Bravo (2007, 51):

Ahora bien, si nos limitamos a defender la diversidad el proceso educativo se vuelve caótico puesto que cada profesor manejará una concepción distinta de lo que es educar y de quien educa produciéndose de esta forma un caos en la educación, por eso es una necesidad urgente el poder construir horizontes comunes de interpretación o de entendimiento para no perder la unidad que caracteriza a la educación y al sujeto.

Es posible comprender; que el hablar de diversidad, inclusión, exclusión implica diversas perspectivas que necesitan ser comprendidas en el proceso educativo, porque es en este campo donde es esencial reconocer que las comunidades son diversas, ya que es aquí donde es notable observar a los niños con diferentes aptitudes, habilidades y destrezas que requieren ser potencializadas. Lo lamentable es que estamos en una sociedad que ha sabido mantener al margen a las personas ya sea por su discapacidad o por su diversidad sociocultural, política e histórica, coartando no solo su creatividad, sino también el derecho a un verdadero desarrollo.

De esta manera los estudiantes que no responden a los estándares sociales normalizadores han sido discriminados, estigmatizados y convertidos en invisibles, dándose con ellos una deuda social de gran importancia al tener el compromiso



de trabajar con ellos y lograr que reciban el mismo trato que han recibido otros en algún momento vital.

Estos cambios educativos prenombrados, así como esta deuda social y la necesidad imperante de consolidar un conjunto de conocimientos acerca de la diversidad y la forma como se la mira en diferentes contextos, da sustento social a este estudio al demostrar que es un campo que necesita ser investigado y fortalecido y qué mejor manera de lograr el proceso mencionado que trabajando en consolidar investigaciones que tengan como norte, sentar las bases para un reconocimiento del estado actual de la temática de manera que se conviertan a futuro en la posibilidad de guiar acciones adecuadas en pro de una sociedad que convierta la diversidad en una posibilidad de desarrollo.

Con este aporte social en claro es bueno recordar a Bravo (sf, 57): “El fin de humanizar que persigue la educación tiene que ser construido y conseguido socialmente sobre un horizonte común de interpretación y de entendimiento”. De acuerdo a esto, la educación tiene el compromiso de responder frente a la diversidad primero de forma que se facilite la interpretación y el entendimiento de ella y segundo de manera pertinente y eficaz, y esta respuesta eficaz se da en la operacionalización del currículo en la praxis pedagógica en lo que se llama la práctica pedagógica como tal, práctica pedagógica que como bien lo dice Pasmanik y Cerón (2005, 72), apoyadas en variados autores, son un objeto necesario y pertinente de estudio: “Desde los inicios de la década del 2000 algunos analistas latinoamericanos han señalado la necesidad de focalizar la investigación educacional en las prácticas pedagógicas”, cita que empieza a demostrar como en los últimos doce años la investigación educativa se interesa en reconocer las prácticas pedagógicas.

Siendo este hilo conductor Bruner (2000, 16), al analizar las necesidades de investigación en educación para la

primera década de este milenio, alude a la necesidad de indagar en lo que señala como “la caja negra de la educación”, y que más caja negra de la educación que el proceso coherente que implica la enseñanza del docente con el estudiante, la llamada práctica pedagógica como tal.

En este mismo sentido se puede nombrar a Palacios (2001, documento electrónico) quien plantea la conveniencia de desarrollar investigación relativa a las prácticas pedagógicas que permita evitar la importación de metodologías foráneas, las que no siempre logran un buen ajuste con el cambio de contexto.

Desde este punto de vista a todo educador le interesa investigar la práctica pedagógica y en este caso la práctica pedagógica en diversidad ya que esta es la que da operatividad a la forma como el docente y el estudiante asumen la diversidad en sus espacios educativos vitales.

En este contexto, las prácticas pedagógicas aparecen como un espacio privilegiado donde se encuentran saberes sobre y de la educación y acciones de enseñanza y aprendizaje, donde se reúnen profesor/a y estudiantes y estructuran relaciones de diversa naturaleza: epistemológicas (a propósito del conocimiento, los saberes a enseñar y aprender), didácticas (a propósito de las estrategias de enseñanza que se implementan) y sociales (donde en el contexto de una comunidad participan sujetos individuales y actores, en tanto son miembros de diferentes grupos étnicos, socioeconómicos y culturales) (Latorre, 2004, 81).

Por lo tanto es en la práctica pedagógica donde se dan los aspectos de mayor importancia para comprender la diversidad en la educación, para el presente estudio en un contexto particular como es la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, institución que atiende población rural en el departamento de Nariño situación que le da novedad a la investigación, es poca

la investigación acerca del tema hecha en ambientes rurales; en este mismo sentido, otros aportes importantes del estudio titulado: Prácticas pedagógicas y diversidad, están en primera instancia, en aportar a teorizar las prácticas pedagógicas de diversidad, mediante un análisis de todos los aspectos relacionados con ellas, y en segunda instancia al demostrar un proceso metodológico válido para realizar investigación sobre diversidad en ambientes rurales (ambientes donde hay muy poca investigación, sobre diversos temas, entre ellos, la diversidad) desde una propuesta metodológica cualitativa.



Figura 1. Ubicación: Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, Departamento de Nariño en Colombia

Historiales

Teniendo en cuenta que ninguna investigación inicia de un cero absoluto, se desarrolla un ítem relacionado con lo que otros autores e investigadores han logrado hallar acerca del tema, desde este punto de vista, es importante mencionar que en referencia a la cuestión de las prácticas pedagógicas y su relación con la diversidad, se encuentran muy pocos estudios que aborden la temática en su conjunto, lo que demuestra la novedad del tema

estudiado, así como la necesidad de investigar acerca del mismo, sin embargo se encontró algunos postulados que aportan de manera significativa al presente estudio y sus intencionalidades.

El primero de ellos es la investigación de María del Carmen Oliver Vera y Saturnino de la Torre, titulada: La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos" (investigación presentada como tesis doctoral en la Universidad de Barcelona, en el año 1998), los autores realizan toda una reflexión acerca de la diversidad en la escuela y la necesidad de comprenderla, llegando

a conclusiones valiosas como: la existencia imperante de "La necesidad de comprender las prácticas docentes que acontecen en los centros educativos no es más que una parte de la preocupación que tienen los agentes sociales por conocer la realidad social de la que forman parte." O apoyándose en una cita de Stenhouse (1987,3): que dice "Serán los profesores, quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola." Y subraya esta última palabra, porque según él, constituye la razón principal que la ha movido a plantear y a

llevar a cabo este trabajo" demostrando de esta manera que el presente estudio para comprender y aportar en la construcción de una cultura de la diversidad en las escuelas y específicamente en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua Nariño, mantiene el compromiso de reconocer ese papel docente y cómo ese papel se refleja en el acto educativo como tal, en otras palabras en la práctica pedagógica aplicada en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Otra investigación de gran relevancia es de autoría de Marisol Latorre en el 2004, y se titula: Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas, investigación que



cuenta entre sus propósitos analizar el plan de mejoramiento de las políticas educativas de Chile, de manera que se pueda determinar su influencia en las prácticas educativas y por último en los procesos de enseñanza aprendizaje, “El supuesto a la base es que al mejorar la formación inicial, mejorarán las posteriores prácticas pedagógicas de los profesores en la escuela y, en consecuencia, mejorará la calidad y equidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas en las salas de clases de todo el país”, cita esta que demuestra la importancia de analizar las prácticas pedagógicas en general y fortalece la razón de ser de la investigación de profundizar en las prácticas pedagógicas relacionadas con diversidad, igualmente Latorre aporta al presente estudio en dar un marco de análisis a las prácticas pedagógicas, marco que se basa específicamente en reconocer tipos de prácticas pedagógicas, las cuales según la autora pueden ser: práctica experiencial, que se basa en saberes de la experiencia y del sentido común y donde el docente cumple un rol de socializador; práctica reproductiva, donde el docente cumple un rol de instructor basado en saberes prácticos del saber hacer, y; las prácticas transformativas, las cuales basadas en saberes teóricos y procedimentales implican un rol para el profesor de formador y científico, por lo tanto la investigación demuestra que se pueden analizar los conocimientos, teorías y sentidos de las prácticas pedagógicas y por lo tanto se puede reconocer si las prácticas con una concepción de diversidad implican instrucción, socialización, transformación o todas.

Otro aporte de gran interés es el estudio titulado La diversidad sociocultural en el currículo de los centros escolares, de autoría de: Pilar Gútiérrez Cuevas, en el cual la autora trata de revisar los cambios que se han producido en el sistema educativo, para responder a la diversidad sociocultural; aludiendo a que estos cambios reflejan una nueva concepción de la escuela, más comprensiva e inclusiva, sobre la que

recae la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a los diferentes alumnos que acuden a ella. Y esta respuesta ha de articularse desde el currículo, procurando que los cambios propuestos respondan a las necesidades de la mayoría de los alumnos. Así mismo resalta:

La atención a la diversidad socio-cultural es una prioridad educativa, con una mayor incidencia, si cabe, en la etapa de primaria. En infantil y primaria las actuaciones de compensación tiene un carácter preventivo y normalizador, por ello en estos niveles se considera como una medida excepcional la organización de grupos de apoyo (Gutiérrez, 2000, 7).

Como conclusión, señala que responder a la diversidad no supone una uniformidad en la respuesta educativa, sino de brindar la respuesta adecuada a cada una de las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos. Del mismo modo, argumenta que la responsabilidad del éxito o del fracaso de la propuesta de atención a la diversidad no corresponde únicamente a los profesores de apoyo o de los equipos de orientación, sino de todo el equipo docente, y comunidad educativa en general quienes se responsabilicen de las pautas educativas que faciliten este proceso y de su éxito o fracaso. Ahora bien, si pretendemos comprender la relación entre las prácticas pedagógicas y la diversidad, es importante tener claro tales conceptos para lo que este artículo nos brinda importantes aportes, por lo tanto investigar y comprender la diversidad es un asunto de todos y en el caso de la diversidad en la educación de toda la comunidad educativa en especial por los docentes, sin estos aspecto no se logrará un cambio real en el proceso de vivir la diversidad.

Interrogante de Investigación

La pregunta de investigación que buscó contestar este estudio pasó por: **¿Cómo se está comprendiendo la diversidad**

desde las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua Nariño?

Propósitos

Para complementar de forma óptima esta pregunta se planteó como objetivo general: Conocer cómo se está comprendiendo la diversidad desde las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua Nariño, el cual, se desgregó en los siguientes objetivos específicos para lograr su cumplimiento:

- Identificar los intereses de las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la diversidad
- Describir los saberes y teorías de diversidad que manejan los profesores
- Analizar las estrategias utilizadas por el maestro para favorecer el aprendizaje de los educandos en un clima de diversidad.

Descripción teórica

El estudio se apoyó en diferentes teorías y conceptos que respondieron a los dos ejes principales de la investigación como son la diversidad y por supuesto las prácticas pedagógicas, con este hilo conductor y teniendo en cuenta el fin último de cualquier proceso de enseñanza se revisó también el concepto de aprendizaje, con esto en mente se inicia abordando el eje de la diversidad.

Hablar de diversidad remite al concepto de alteridad: del otro y del nosotros, del otro en relación a nosotros, alteridad que se ha negado históricamente, vale la pena mencionar a Skliar (2002, 114):

Ya no es, entonces, la relación entre nosotros y ellos, entre la mismidad y la alteridad, aquello que define la potencia existencial del otro, sino la presencia – antes ignorada,

silenciada, aprisionada, traducida etc. – de diferentes espacialidades y temporalidades del otro; ya no se trata de identificar una relación del otro como siendo dependiente o como estando en relación empática o de poder con la mismidad; no es una cuestión que se resuelve enunciando la diversidad y ocultando, al mismo tiempo, la mismidad que la produce, define, administra, gobierna y contiene; no se trata de una equivalencia culturalmente natural; no es una ausencia que retorna malherida; se trata, por así decirlo, de la irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad

De acuerdo a ello no se puede hablar de diversidad sin reconocer ese otro, sin darle su estatus y su reconocimiento.

Al hablar de “diversidad” se hace referencia a las diferencias que existen entre los distintos miembros de una comunidad y que pueden surgir por sus diferentes valores, costumbres, cultura, intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos etc. En cada caso se requieren intervenciones educativas diferenciadas y con apoyos que se diferencian tanto en su forma como en la intensidad en que los necesitan

La escuela siempre ha sido un lugar de encuentro en la diversidad: de edades, de características individuales, de entorno familiar, de contexto social... Pero el siglo XXI se le añade otro tipo de diversidad: la de países de procedencia y, por lo tanto, diversidad de costumbres, lenguas y culturas. En la actualidad, no puede hablarse de escuela sin hablar de este tipo de diversidad en ningún pueblo o ciudad de nuestro país, como de muchos otros.

A su vez, las escuelas son también distintas entre sí, dependiendo del medio dónde están situadas: rural, urbano, en una u otra comunidad con dialecto o lengua y cultura propias... Y es bueno que así sea, puesto que para ser realmente educadora la escuela tiene el compromiso de adaptarse a cada medio y circunstan-



cia. (Escuela y diversidad sociocultural, 2000). Por lo tanto, la diversidad inunda los centros educativos de cualquier nivel.

Desde este punto de vista vale la pena recordar a Magendzo (2006, 11):

La diversidad presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales, y también las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro. Asumir la diversidad como relación significa, por de pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en donde conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana, la democracia deliberativa, se redefinen y vigorizan. La diversidad se produce en los más diversos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político.

De esta manera se demuestra que la diversidad es un tema de hoy en muchos campos sociales y por supuesto en especial en la educación, de allí la importancia de cuestionarla, comprenderla, identificarla y promoverla como actitud que implique cambios radicales en la vida y cultura de cualquier institución educativa.

Pero con esto en mente es importante pensar la diversidad en términos de oportunidad, recordemos a Hernández (2002, 2):

La Diversidad Humana supone la adaptación del hombre a los distintos medios, y de ahí proviene la definición de "cosmopolita". Las poblaciones son distintas y cada raza se adapta a su medio ambiente, tanto física como culturalmente. Es obvio, por tanto, señalar, que actualmente la situación es de "diversidad total"

Al implicar adaptación, implicar cambio, implicar crisis, la diversidad total el reconocimiento del otro implica oportunidad de desarrollo de potenciación de conocimiento y de nacimiento de

nuevas formas culturales que pueden redundar en beneficio de la humanidad, pero esto solo se logra si se reconoce la diversidad como parte fundamental de la identidad.

El segundo eje fundamental de investigación pasa por el concepto de las prácticas pedagógicas Javier Daza (2010, 81) dice que: la práctica pedagógica se concibe como una acción social interactiva y compleja que compromete estrechamente a profesores y estudiantes con unas metas de aprendizaje; va más allá del uso de métodos, metodologías y herramientas didácticas, y se fundamenta en los saberes del profesor. Por lo tanto es en la práctica pedagógica donde se mira de forma clara el currículo, entendido este de forma integral y de manera muy general como:

Estructura armónica compuesta por fundamentos y componentes consistentes donde entran en permanente dialogo la cultura, las creencias y las aspiraciones humanas amparadas por la ciencia tributante de conocimientos imprescindibles para hacer de la educación un hecho responsable y sensible a los problemas concretos de la humanidad y del mundo (Castro, 2008, 67).

Donde se le da operatividad y se representa en sus diferentes componentes, de acuerdo a ello es importante recordar que los conceptos de currículo implican pensar en primera instancia la parte teórica que lo sustenta, lo que se denomina currículo teórico que parafraseando a Goyes y Uscátegui se puede concebir como: la elaboración conceptual del currículo la cual se hace reflexionando los diferentes aspectos educativos que van desde la concepción de ser humano hasta la forma de enseñar; en segunda instancia el currículo práctico: "es el proceso que de hecho se sigue en la práctica, el que en realidad está ocurriendo explícita o implícitamente en la institución" (Vasco, citado por Goyes y Uscátegui)



Desde este punto de vista toda práctica pedagógica, responde a ideas y concepciones que tienen los docentes en mente, cuando resuelven cómo promover el aprendizaje entre sus estudiantes. ¿Qué escogen realizar cuando enseñan? Si están dispuestos a planear y poner en acto una exposición clara de conocimientos importantes para quienes aprenden, seguramente parten de juicios concretos sobre el aprendizaje, la enseñanza, la disciplina que manejan y los roles de quienes intervienen en la acción. Lo que permite entrever entonces, que de la concepción de disciplina, de aprendizaje y enseñanza que se tenga, dependen las prácticas pedagógicas que se asumen dentro del aula.

Las concepciones que tienen los docentes, conducen a determinar los roles a la hora de la práctica, al mismo tiempo que determinan las experiencias evaluativas que se acogen, puesto que éstas también corresponderán a las concepciones sobre conocimiento y sobre disciplina con que se cuenta.

En este contexto, las prácticas pedagógicas aparecen como un espacio privilegiado donde se encuentran saberes sobre educación y acciones de enseñanza y aprendizaje, donde se reúnen docentes y estudiantes y estructuran relaciones de diversa naturaleza: epistemológicas (a propósito del conocimiento, los saberes a enseñar y aprender), didácticas (a propósito de las estrategias de enseñanza que se implementan) y sociales (donde en el contexto de una comunidad participan sujetos individuales y actores, en tanto son miembros de diferentes grupos étnicos, socioeconómicos y culturales).

Los procesos pedagógicos que ocurren al interior de dichas prácticas, pueden ser definidos como actos situados en un sistema abierto y complejo, donde el docente es, a la vez, un actor y gestor de las situaciones que se conducen al interior del aula.

Los efectos que las acciones de las prácticas pedagógicas docentes producen

en los estudiantes a los cuales están dirigidas, son tan relevantes como las acciones pedagógicas mismas. Esto implica situar a las prácticas pedagógicas, como objeto de estudio y análisis, en un nivel pragmático; donde la comprensión de su sentido y finalidad tiene que ver con los vínculos existentes entre las acciones realizadas, sus objetivos y sus efectos; es decir, en sus niveles de coherencia/incoherencia interna y con el contexto en el cual dichas prácticas están situadas.

Las prácticas pedagógicas del docente en el aula, permiten reconocer su realidad objetiva, lo que facilita situar mejor a los actores al interior de sus campos para poder develar y comprender su posicionamiento y su racionalidad.

Pero el pensamiento y el conocimiento que pueden alimentar las prácticas pedagógicas han avanzado mucho, los adelantos más importantes en la pedagogía actualmente se relacionan con la comprensión que ahora tenemos de qué es y cómo ocurre el aprendizaje; dichas comprensiones emergen como valiosísimo soporte para las decisiones pedagógicas que movilizan nuevas prácticas, al concebir el conocimiento y el aprendizaje de manera distinta y más identificable con nuestras propias experiencias efectivas de aprendizaje y conocimiento.

El otro aspecto a revisar es el concepto de aprendizaje, que en su forma más básica y siguiendo a Saz (2006, 41), se puede definir como:

En un organismo animal o humano, modificación de su capacidad para realizar una tarea como efecto de la interacción con el medio. Se trata de un cambio permanente provocado por la experiencia. Determina las destrezas motoras, las ideas morales, la autoimagen, parte de las motivaciones y el lenguaje, interviniendo en la conducta sexual y afectiva... en ciencias de la educación, modalidad de adquisición de conocimientos, de competencias o de aptitudes.



Es importante mencionar de manera muy general que, durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; perspectiva conductista que definió el aprendizaje como: "cualquier cambio relativamente permanente en el repertorio comportamental de un organismo, como resultado de la experiencia" (Wittig, 1982, 2), dando prioridad al ambiente en todo proceso de aprendizaje y negando de esta manera la posibilidad de una mente, sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, por ello la psicología cognitiva habla de "el procesamiento de información, basado en una analogía entre el funcionamiento de la mente humana y los computadores digitales" (Pozo, 2006, 1) todo ello conduce a un cambio permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de un proceso de resignificación de la experiencia humana, estas disputas se mantienen en muchos casos hasta el momento, sin embargo, a manera de colofón se puede decir que, las últimas teorías del aprendizaje implican parafraseando a Juan Ignacio Pozo: 1. No "solo en reemplazar unas ideas por otras, sino en crear conexiones entre las teorías espontáneas del estudiante y las teorías científicas reales, por lo tanto el aprendizaje real implica el cambio de pensamiento; 2. El aprendizaje se da en cierto porcentaje por conflicto cognitivo (pero no es condición suficiente), en otras palabras el estudiante se obliga a comprender la superioridad de una nueva teoría, darse cuenta que la anterior es errónea; 3. Requiere la toma de conciencia por parte del alumno, y; 4. La reestructuración necesariamente requiere vinculación con experiencias o aprendizajes asociativos anteriores; por lo tanto se reconoce la teoría cognitiva pero también el papel que puede tener la experiencia y de la asociación como lo hablaba la corriente conductista del aprendizaje, desde

este punto de vista, un aprendizaje integral implica la búsqueda de la vinculación entre teorías con el fin último de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, aspectos estos que afectan de manera directa las prácticas pedagógicas y las didácticas.

Metodología

Para llevar a buen término la investigación se utilizó una metodología cualitativa, con enfoque histórico hermenéutico, cómo lo muestra la Figura 2.

Esta metodología fue cíclica ya que en cada paso avance se retroalimentó los anteriores y se buscó la operacionalización del mismo con base en tres instrumentos: la entrevista como:

Un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que hablan al sujeto. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que construyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso (Valles, 2007, 195).

Los grupos focales definidos desde la siguiente perspectiva:

Los grupos focalizados son básicamente entrevistas de grupo, aunque no en el sentido de una alternancia entre las preguntas del entrevistador y las respuestas de los participantes de la investigación. En vez de ello, hay una dependencia de la interacción dentro del grupo, basada en los temas que proporciona el investigador, quien típicamente adopta el papel de moderador. Los datos fundamentales que producen los grupos focales son transcripciones de discusiones de grupo (Valles, 2007, 294).

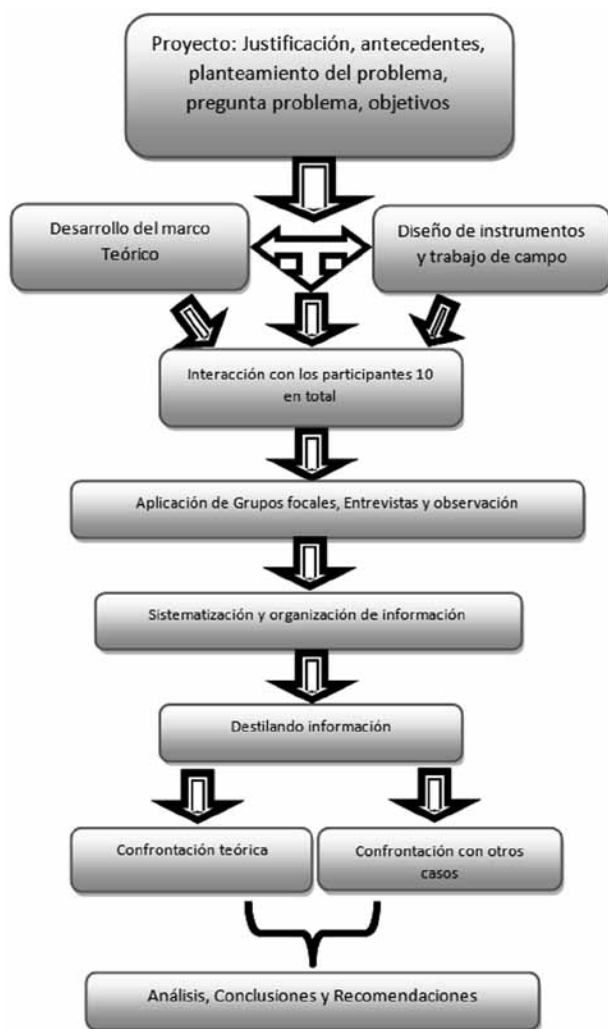


Figura 2. Metodología de la Investigación

Y la observación sistemática: la cual para reconocerse implica abordar primero como observación “registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (Hernández et al, 2010, 269), ahora sí, específicamente la llamada observación sistemática hace referencia a: “se refiere al establecimiento de los fenómenos a observar con anterioridad y con mucha precisión” (Agreda, 49), en este caso

especifico las prácticas pedagógicas, en otras palabras la forma como el docente lleva todo su bagaje de conocimiento, teórico y de experiencia al momento de enseñanza aprendizaje y la forma como toda la teoría curricular se mira plasmada en la práctica con el estudiante.

Población y muestra, descripción

Toda investigación cuenta con una población que va a participar en ella, el presente estudio no fue una excepción, la población con la que se trabajó fueron los docentes del la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero, docentes todos de formación de licenciados en diferentes áreas del conocimiento, para responder con los objetivos y con la metodología utilizada se decidió utilizar un muestreo deliberado que en palabras de Buendía, Colas y Fuensanta hace referencia a: “seleccionar una muestra de forma deliberada porque los sujetos poseen características necesarias para la investigación” (1998, 30). En este caso

se tomó profesores, que llevan por lo menos 10 años trabajando en la Institución, conocen los procedimientos de la misma y tienen experiencias relacionadas con diversidad, sea a nivel cognitivo, cultural, social, entre otros.

Hallazgos

El presente estudio dejó muchos hallazgos importantes los cuales se han organizado según los objetivos específicos planteados y las categorías deductivas producto de los mismos.



Los intereses de las prácticas pedagógicas

Para hablar de interés en las prácticas pedagógicas se considera relevante recordar las palabras de Habermas quien, reflexiona en la posibilidad de tres tipos diferentes de intereses, que implican por supuesto diferentes concepciones e intenciones, el primero de estos tipos de intereses es el técnico:

El interés técnico es el que motiva a los seres humanos a adquirir conocimientos para el control técnico de objetos naturales, habita en el trabajo, mediante el cual el hombre ejerce su imperio sobre la naturaleza; tiene que ver, pues, con las fuerzas productivas, y da fe de la existencia en las ciencias empíricas. (Habermas, 1989, 143)

Desde este interés el docente se dedica a transmitir conocimientos, sin desarrollar procesos que permitan la apropiación del conocimiento o el desarrollo de pensamiento, pero no es el único tipo de interés existente, se encuentra también el interés práctico.

El "Interés Práctico" es "un interés rector del conocimiento de las ciencias del espíritu. Se distingue del interés técnico, porque no está dirigido a aprehender una realidad objetivada, sino a salvaguardar la intersubjetividad de una comprensión, sólo en cuyo horizonte puede la realidad aparecer como algo" (Habermas, 1989, 183)

Desde este punto de vista este interés busca que el estudiante genere conocimiento interpretativo, capaz de guiar el juicio del práctico, por lo tanto el estudiante sabrá que hacer en un contexto y cómo actuar frente a él; pero también existe el interés emancipador:

El "interés emancipador" es un interés humano básico para alcanzar la autonomía racional y la libertad. Es decir, el saber generado

por un interés emancipador, parte de un contexto objetivo para generar un entendimiento interpretativo, capaz de eliminar las condiciones alienantes o deformadas en la búsqueda de la autonomía racional y la libertad, por lo que supera los conocimientos informados por intereses técnicos o prácticos para producir conocimiento objetivo. (Habermas, 1989, 183)

Por lo tanto este interés puede lograr desarrollo personal, cognitivo y social y de manera clara también tocar al docente que lo mantiene con estas ideas en claro se puede revisar lo encontrado con los docentes participantes en el estudio.

Los docentes de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del municipio de Tangua, reportan variados intereses en cuanto a las prácticas pedagógicas, entre los que se destacan:

El propiciar espacios de pensamiento, que logren alimentar diferentes puntos de vista y toma de decisiones entre los estudiantes, igualmente el propiciar espacios de debate y espacios de reflexión acerca de diferentes temas que lleven al reconocimiento y potenciación de la diversidad, como lo demuestra la siguiente afirmación "identificar, conocer y comprender las distintas formas de ser, culturas, credos, razas, partidos, necesidades educativas especiales, que permitan replantear los procesos metodológicos, evaluativos y las relaciones interpersonales" (Participante 3, Grupo Focal)

Otro de los intereses en relación con la diversidad pasa por enriquecer la práctica docente y a las personas participantes en el acto educativo tanto a nivel personal como académico, como lo demuestran, testimonios dados en las entrevistas: "a través de la variedad de pensamientos, vivencias, sentires, gustos, podemos enriquecer nuestra labor docente, ya que es un reto entender y satisfacer necesidades y requerimientos de cada estudiante" (Entrevistado 5).



Con los anteriores intereses convive también el interés de adecuar características y condiciones de los estudiantes a un contexto social y académico. “se deben adecuar a las necesidades educativas” (Entrevistado 3).

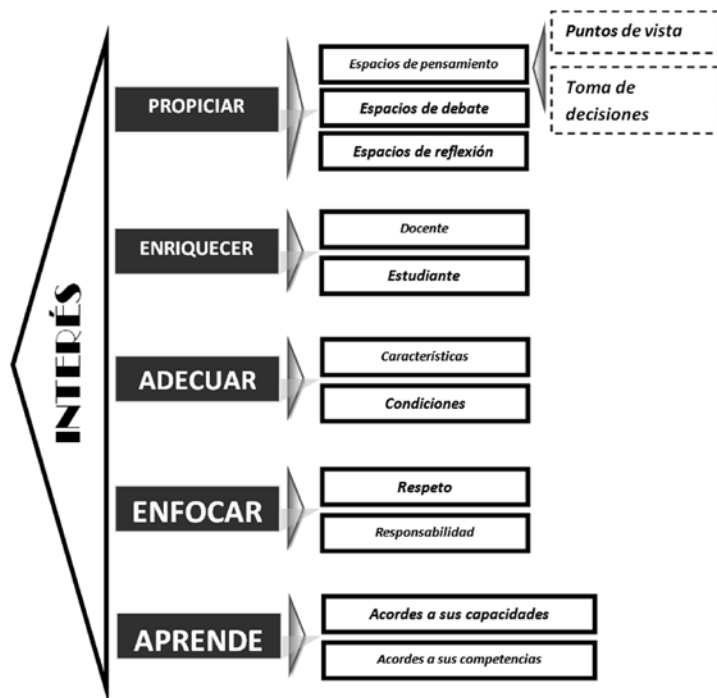


Figura 3. Intereses que mueven las prácticas académicas en relación con diversidad.

Enfocar valores como el respeto y la responsabilidad es otro de los aspectos que quieren los docentes en sus prácticas académicas relacionadas con diversidad y por último el lograr el aprendizaje de los estudiantes con diferentes capacidades para que logren apropiarse algunos aspectos de acuerdo a sus capacidades y potencialidades “enfocar las prácticas pedagógicas y la diversidad con criterios y principios holísticos, sobre el ser humano, por una educación incluyente, respetuosa y responsable” (Entrevistado 2).

Como es de fácil observación existen variados intereses que caen en la clasifi-

cación de Habermas, por lo tanto conviven intereses emancipadores como: el propiciar espacios de pensamiento, debate y reflexión, espacios estos que buscan el crecimiento personal, cognitivo y social de los otros, logrando de esta manera el sembrar

la semilla de autonomía racional que la educación busca en muchos casos.

Pero también conviven intereses técnicos que solo buscan el control de lo inmediato y transmitir conocimientos, como por ejemplo: adecuar características y condiciones de los estudiantes diferentes para que sirvan al bien social; o aprender de manera transmisio-

nista de acuerdo a lo que puedan dar en sus competencias y capacidades. Intereses prácticos por supuesto que también conviven, como es el enfocar los valores, demostrando de esta manera la necesidad de interpretar contextos sociales.

Estos aspectos demuestran que los docentes no han reflexionado los unos y los otros acerca de diversidad, que no han logrado consolidar una posición social como grupo frente a la diversidad, igualmente que todavía hay docentes que les falta ver la diversidad como oportunidad de crecimiento y por lo tanto pensarla como posibilidad de emancipar, saliéndose de esta manera de un paradigma más transmisio-

Los saberes y teorías de diversidad que manejan los profesores acerca de diversidad

Para clarificar los hallazgos en este punto es importante reconocer las diferencias entre saberes y teorías, por lo tanto se inicia con una definición de



estos conceptos la teoría es considerada como:

Un conjunto de proposiciones interrelacionadas capaces de explicar por qué y cómo ocurre un fenómeno. En palabras de Kerlinger y Lee (2002): la teoría constituye un conjunto de constructos (conceptos) vinculados, definiciones y proposiciones que presentan una visión sistemática de los fenómenos al especificar las relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir fenómenos (Hernández et al, 2010, 60)

Por lo tanto, toda teoría requiere de varios conocimientos, sustentados no solo de manera empírica, sino también de manera investigativa, científica y reflexiva.

Por su parte los saberes hacen referencia al “producto de la actividad social de trabajo y de la acción cognitiva del hombre, constituye la reproducción ideal, en forma de lenguaje, de las conexiones sujetas a ley, objetivas, del mundo objetivo prácticamente transformado” (Rosental y Ludin, 2005, 402), por lo tanto los saberes no vienen únicamente de la teoría, pueden estar en la experiencia o en el sentido común de acuerdo a ello y en palabras de Latorre “Mientras que la noción de teoría remite a una estructura organizada de conocimientos, la noción de saber da cuenta de un cuerpo heterogéneo de conocimientos que difieren tanto en su naturaleza epistemológica como en sus modos de adquisición y niveles de formalización”. (Latorre, 2004, 83).

De acuerdo a lo anterior se hace necesario abordar todos los conocimientos teóricos o empíricos que fomentan el abordaje de la diversidad en la educación y específicamente en el contexto de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero.

Reconocimiento teórico en los profesores

En primera instancia los docentes de la institución no reportan conocer teóricos o conceptos apoyados en autores, que den

cuenta de la diversidad, por lo cual se hace notorio que el tema toma por sorpresa a la gran mayoría de docentes y más preocupante aún parece haber tomado por sorpresa al Ministerio de Educación Nacional, a la Secretaría de Educación Departamental y a la Secretaría de Educación Municipal, desde este punto de vista es importante revisar la forma como se impone la ley de inclusión para que esta dé cuenta del cómo realizar este proceso de inclusión de manera que los docentes puedan responder a estas demandas de manera eficaz.

La diversidad en el centro

Siguiendo este hilo conductor las respuestas de los docentes hacia la diversidad, se hacen con base en sus saberes, de acuerdo a ello definen la diversidad como (Figura 7): la convivencia de variadas: cosas, personas, elementos, situaciones, géneros, razas; comportamiento, diferentes conductas que adopta una persona, según algunas teorías implica lo visible como es la conducta y lo encubierto como es el pensamiento o la motivación; sentimientos; características; costumbres, como hábitos que se repiten constantemente en el tiempo; aprendizajes, reconociendo de esta manera los estilos de aprendizaje entendidos como: “una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje” (Claxton y Ralston, 1978, 1); pensamiento.

Demostración de estos aspectos están dados por testimonios como:

Diversidad es la variedad de géneros, razas, costumbres, lugares que caracterizan a una determinada población, etnia, religión o ambiente” (entrevistado 4), son los diferentes individuos. Por ejemplo diferencia en pensamientos, acciones, sentimientos, comportamientos, y en el ámbito académico diferentes formas y estrategias de aprendizaje (Entrevistada 7)

O dibujos como:

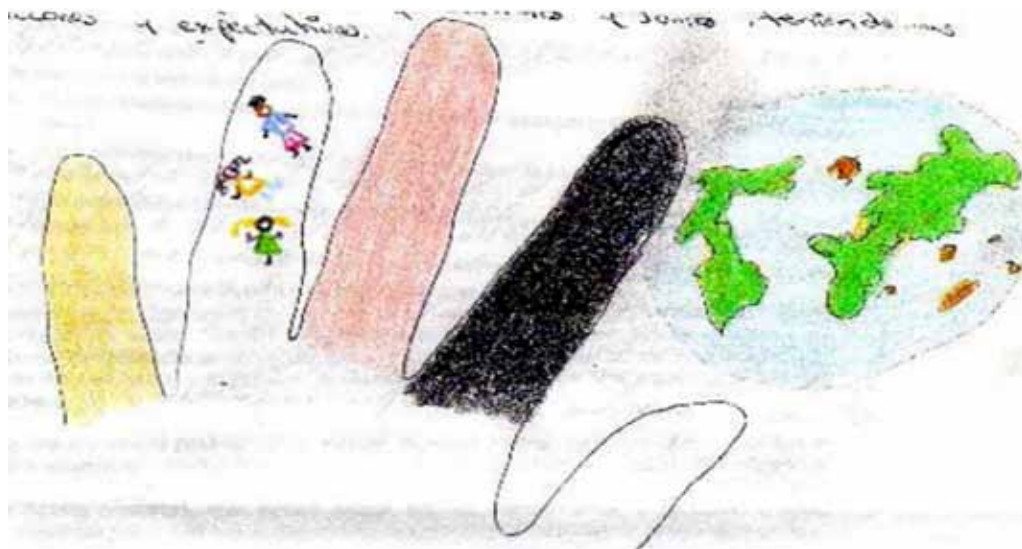


Figura 4. Dibujo del Participante 7. ¿Qué es la diversidad?

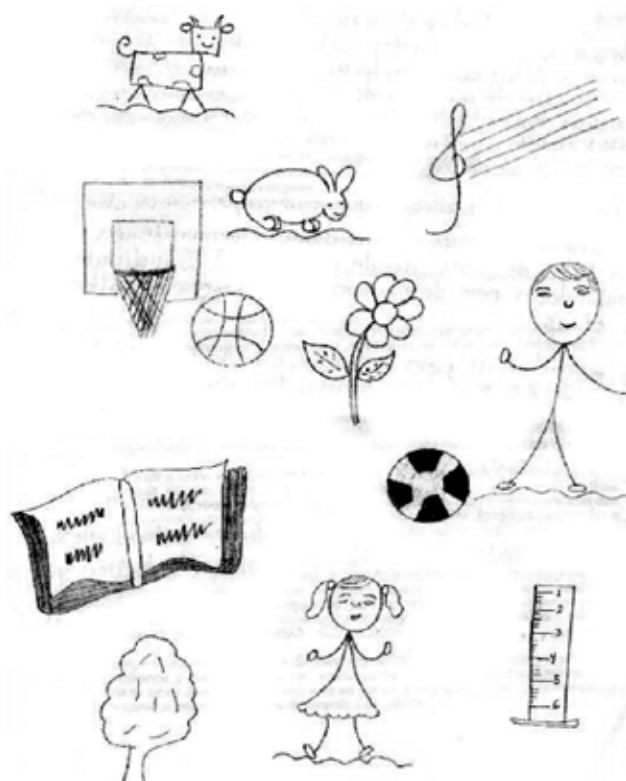


Figura 5. Dibujo del Participante 8. ¿Qué es la diversidad?

Por otro lado algunos docentes miran la diversidad como el motor que permite el movimiento de la naturaleza, del conocimiento y de la historia, dando el papel de convivencia de opuestos a la diversidad.

Por lo tanto reconociendo que en la diversidad es donde se posibilita la lucha de opuestos que implica la dialéctica, recordando que esta es en palabras de Briones: "... toda realidad social está sujeta al movimiento dialectico, en un proceso permanente de contradicciones que se dan en el desarrollo de la historia" (2002, 40)

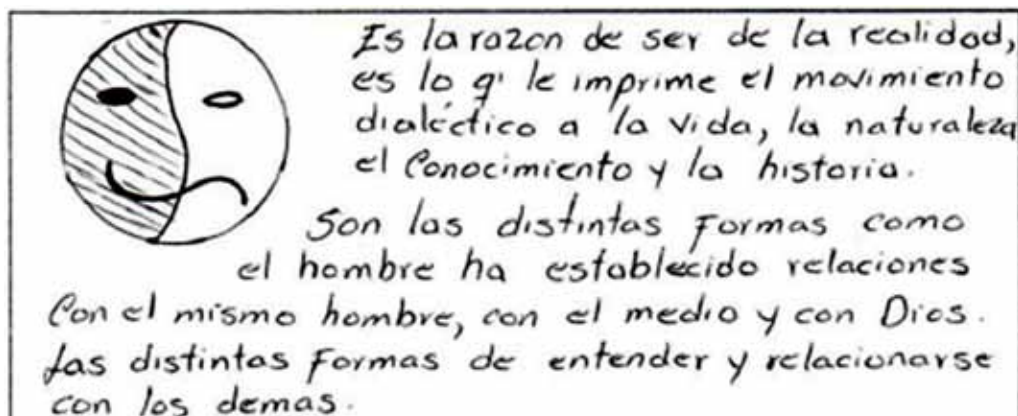


Figura 6. Dibujo de Participante 2 ¿Qué es la diversidad?

Por último algunos docentes miran la diversidad como la forma de relación con Dios y con los hombres, demostrado de esta manera que la concepción que han desarrollado de diversidad pasa por la necesidad de convivencia y de valores, así como en el reconocimiento de la otredad, reconocimiento que implica el darse cuenta del uno mismo.

Todos estos aspectos y en especial los testimonios, demuestran que a pesar de que no se les ha dado a los docentes una capacitación teórica que respalde sus conocimientos de la diversidad, se dan fuertes conocimientos empíricos entendidos como: “resultantes de la experiencia personal de un sujeto frente al objeto y en situación específica” (Latorre, 2004, 82), todo lo anterior demuestra que hay apropiación de la diversidad, apropiación que se puede entender como Bruner entiende el aprendizaje:

El aprendizaje es un proceso activo en el cual los aprendices construyen nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento presente o pasado. El aprendiz selecciona y transforma la información, construye hipótesis y toma decisiones, apoyándose para eso en una estructura cognitiva. La estructura cognitiva (esto es: esquemas, modelos mentales) provee significado y organización

a las experiencias y permite al individuo ir más allá de la información dada (Bruner citado por Castellano, 2007, 206).

Todos estos procesos se han dado en los profesores de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua, producto de la convivencia constante con situaciones y personas diversas, de tal manera, el profesor enfrenta la diversidad desde su experiencia, pero requiere de apoyo para lograr mejores resultados respecto a ella.

Las estrategias utilizadas para favorecer el aprendizaje de los educandos en un clima de diversidad

Las prácticas pedagógicas se relacionan con el currículo teórico, pero igual con el currículo práctico y que más práctico que la didáctica, en todas sus dimensiones, recordando que según Austin (2000, 47):

Didáctica es a la vez un procedimiento racional, investigado y teóricamente –vale decir científicamente– fundado en la aplicación de los adelantos y descubrimientos de las ciencias sociales y humanas en el campo de la educación (de las ciencias sociales en nuestro caso),

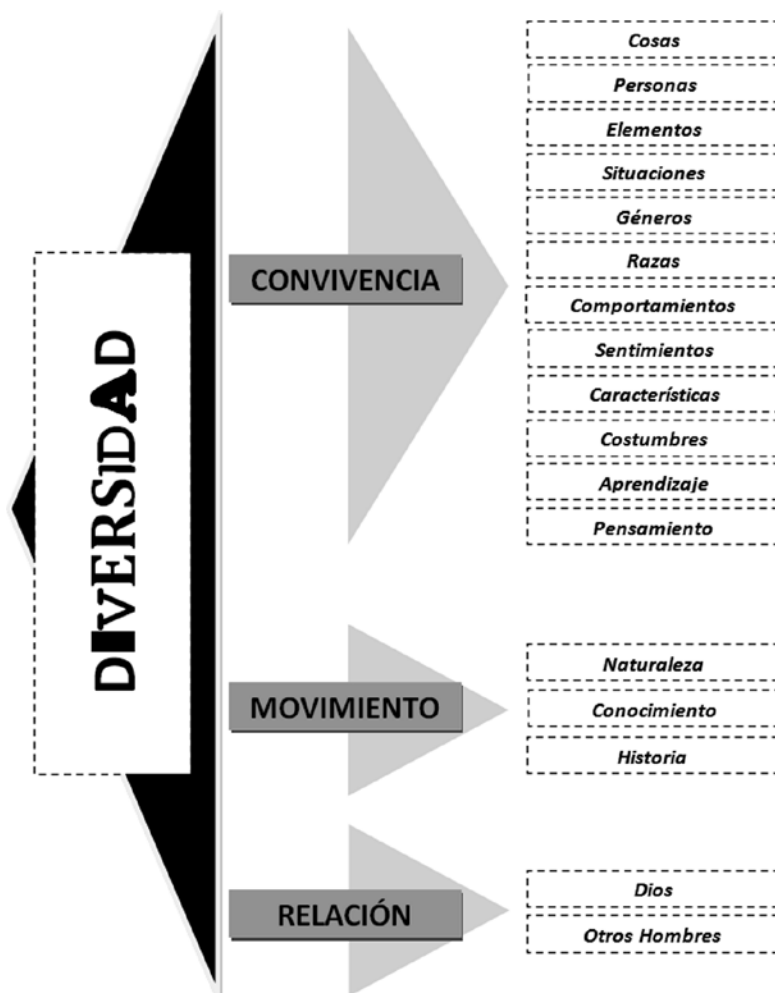


Figura 7. Concepciones de Diversidad de los Docentes

al mismo tiempo que un arte, entendido éste como una expresión de la habilidad creativa y realizadora –performativa, diremos a continuación–, enteramente subjetiva, que encuentra las formas y caminos para realizar sus objetivos pedagógicos con talento estético, emocional e intelectual por parte del profesor. De modo que hay una parte espontánea y creativa y esa es la que se expresa como arte, tal como se justifica a continuación

Las metodologías son recomendaciones o principios generales para ayudar a descubrir y construir conocimiento, por ejemplo, metodologías expositivas, de observación, comparativas, de descubrimiento, de problematización, etc. (serán explicadas más adelante); emanan de las teorías pedagógicas que están presente en todo momento en que el niño tiene que poner en juego su razonamiento, provocado por la habilidad teórico/práctica (y

La didáctica es la forma como el docente busca que el estudiante aprenda contenidos, cognitivos (saberes), actitudinales (valores y ética) y por supuesto procedimentales, pero al hacer su estudio vale la pena recordar que: “didáctica como disciplina de la práctica de la enseñanza ha tenido que valerse de ciertos conceptos específicos para desarrollarse y ellos son la metodología, las estrategias y las técnicas” (Millan, 2002, 48) reconocer estos diferentes términos es importante para poder analizarla:



el arte) del profesor mediante las estrategias y las técnicas que éste use para provocarlo a observar, comparar, descubrir, etc. Las **estrategias** están constituidas por actividades establecidas en su planificación que le permiten al profesor escoger entre alternativas de acción durante la enseñanza misma, por ejemplo si su objetivo de trabajo consiste en lograr que sus alumnos construyen conocimientos en torno a las variedades culturales; su estrategia puede consistir en alcanzar ese objetivo programando una visita al museo local, la confección de un diario mural y una visita a una comunidad gitana o indígena locales, para todo lo cual sus alumnos tendrían que realizar observaciones, dibujar, investigar, explicar, exponer, etc. El aspecto estratégico está representado por el hecho de que el profesor va evaluando si debe mantener a sus alumnos trabajando aun para alcanzar sus objetivos pedagógicos o deja de insistir en el tema (por ejemplo, no se hace la visita a los gitanos) porque sus alumnos ya alcanzaron sus metas. ¿Faltó a su planificación el profesor por no haber hecho la visita a los gitanos? No, porque en su planificación se contemplaba construir conocimientos sobre las variedades culturales y eso está cumplido. Las **técnicas**, por lo tanto, se refieren a conjuntos de procedimientos concretos para hacer que sus alumnos construyan sus conocimientos: tableros de juegos didácticos, confección de diarios murales, boletines impresos, dramatizaciones, discusiones de aula, exposición de los alumnos, etc.

Con los anteriores aspectos en claro se encontraron estrategias didácticas como:

Grupos de estudio, Grupos de investigación, Modelamiento, Exposiciones, Talleres de análisis, Registros contables, Ensayo y error y Monitoreo.

Una de las estrategias que utilizaría en mi salón de clases sería el monitoreo, es decir si hay 3 estudiantes que resalten su rendimiento en matemáticas, pero serían ellos quienes bajo sus conocimientos lideren y activen procesos en los otros estudiantes desde las matemáticas y así con las otras áreas" (Entrevistada 7). O. las estrategias para potenciar las habilidades y las destrezas de los estudiantes es conformar grupos de estudios y de investigación enfocados a las áreas académicas, tanto científicas, técnicas como culturales (entrevistado 8)

Estas estrategias se utilizan con los siguientes objetivos como: Obtener el máximo nivel de aprendizaje por parte de los estudiantes, Conocer las debilidades y fortalezas de cada estudiante, Asimilar el conocimiento y Enfocar las áreas académicas, científicas, técnicas y culturales.

Forma de asimilar el conocimiento de las asignaturas, para que de esta manera se pueda utilizar una metodología que mejore el rendimiento de aquellos estudiantes que poseen debilidades en su aprendizaje" (Participante 10); "las prácticas pedagógicas... se hacen con el fin de contribuir a la formación del hombre (participante 2) y "explicar los diferentes temas para nivelarlos (Participante 8)

Analizando las didácticas, con la que los docentes de la Institución, buscan el reconocimiento y el aprendizaje de diversidad, todo parece indicar la necesidad e interés de los docentes por una búsqueda continúa de un clima de diversidad, aspecto que para lograrse necesita un cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico en toda la comunidad educativa en este momento es importante recordar a Amador Rodríguez (citado por Zubiria, 2000, 219):

La estructura conceptual, metodológica, actitudinal y axiológica se propone con el objeto de que el individuo reconstruya y construya su conocimiento, esto es, que a partir



del saber que tiene, elabore respuestas. Esta construcción emerge desde sus significados, formas de significar y manera de actuar, donde los significados se entienden como el conocimiento que se tiene; las formas de significar, como la estructuración que el estudiante hace de la respuesta, y la manera de actuar, como la posición que toma en el momento en que da un respuesta.

Con todo ello en claro, se nota que movilizandolos estos aspectos, búsqueda continua de los docentes de la Institución, se logrará que los estudiantes partan de sus propias estructuras mentales y creen unos conceptos propios, los cuales manejados adecuadamente permitirán un acto de aprendizaje acerca de la diversidad teniendo en cuenta las palabras de Bruner acerca del aprendizaje:

“el aprendizaje de una materia implica tres procesos simultáneos. Primeramente, una adquisición de nueva información que a menudo contradice o sustituye a lo que el individuo conocía anteriormente” (2001, 156), por tanto, se partirá del concepto que tienen los estudiantes y la comunidad académica en general, pero incluyendo nueva información que en muchos casos será contraria a la existencia; ejemplo de ello sería cómo se determina la diversidad como algo lejano, pero está en todos.

“un segundo aspecto del aprendizaje es el que podría denominarse la transformación, o proceso de manipulación del conocimiento con objeto de adecuarlo a nuevas tareas” (Bruner, 2002, 155), aquí las comunidades educativas transforman la información, su mirada lejana de la diversidad y la convierten en algo trascendente una cultura real de convivencia con la diferencia.

“el tercer aspecto del aprendizaje es la evaluación, destinada a com-

probar en qué medida nuestra manera de manipular la información es apropiada para la tarea en cuestión” (Bruner, 2002, 155); es aquí donde si el proceso no logra los cambios adecuados se puede llevar a repetirlo y repensarlo, teniendo en cuenta que todo aprendizaje es constante.

Con lo anterior en mente, se puede pensar que las didácticas que se relacionan con la diversidad desde la mirada de los docentes cumplen con algunas de las características propuestas por Vásquez y ya precisadas como son: Mostración, la cual se hace en cierta medida pero no de forma explícita a través del modelamiento de conductas, recordando que el aprendizaje por modelamiento “especifica que la observación de alguna pauta de comportamiento es seguida posteriormente por la ejecución de dicho comportamiento u otro similar” (Wittig, 1984, 53); inteligencia práctica, las propuestas de los docentes, parecen guiar, en cierta medida, a la resolución de problemas desde la diversidad y a facilitar la convivencia con el otro, el cual, es uno de los propósitos de la educación desde la diversidad; contextualidad, se denota que los docentes saben leer los signos de su contexto, aunque todavía falta en alguna medida la aplicación de los mismos frente a la diversidad; planeación, esta se encuentra abordada, pero sería interesante que se fortalezca desde el pensamiento lateral; secuencialidad, se presenta de manera adecuada; adecuación; útiles, estos dos últimos aspectos también se presentan; metacognición, aspecto que continua fortaleciéndose para lograr el pensamiento crítico frente a la diversidad; autoindagación y orientación, estos dos aspectos son los que se espera conseguir para un clima de diversidad.

Apreciaciones finales

Los intereses que mueven las prácticas pedagógicas son variados y pasan por transformar y enriquecer la práctica



pedagógica, por lograr mejores y mayores aprendizajes hasta por adecuar a los estudiantes en términos de necesidades del contexto por lo tanto pasas como bien diría Habermas por lo emancipatorio, lo técnico y lo práctico. Estos aspectos se pueden relacionar con que las Instituciones encargadas de la educación en Colombia, todavía no asumen un estudio cuidadoso y comprensivo de la diversidad, y no se capacita a los docentes en cómo abordar la temática y las posibilidades que ella implica, por lo tanto, todavía se la aborda de manera reactiva y de acuerdo a la vivencia personal de cada docente.

Los docentes presentan diferentes concepciones de diversidad, las cuales son producto de conocimientos empíricos producto del contacto de los docentes con la diversidad, sin embargo se presentan niveles importantes de apropiación de la temática, apropiación que se refleja en el ajuste o incorporación del concepto de diversidad a teorías que ya manejaban con anterioridad como la propuesta de dialéctica de Marx, ejemplo de ello son conceptos como: “la diversidad es la esencia del ser humano porque todos somos únicos y distintos; varía nuestra forma de pensar, hablar, comunicarnos y expresar lo que sentimos, teniendo más motivaciones y expectativas” (Entrevistado 1).

En referencia a didáctica se denota la necesidad de trabajar en múltiples estructuras posibilitadoras de creatividad al interior del aula, ya que parece haber poca reflexión en la práctica para desarrollar un verdadero clima de diversidad y de esta manera facilitar la convivencia.

Aunque existe un interés y un conjunto de concepciones basadas en la experiencia que aportan de manera importante a crear un clima de vivencia de la diversidad en la institución Educativa Municipal Misael Pastrana Borrero, todavía falta trabajo en cambiar actitudes y atribuciones frente a la diversidad; trabajo teórico, que facilite herramientas para los docentes; y, por diálogo de equipo, para lograr que este clima

se convierta en una cultura que favorezca todas las expresiones de diversidad.

Con este marco de actuación e interés es importante pensar la diversidad desde diferentes ópticas, y con ello en mente, reflexionar si el papel de todas las corrientes de pensamiento en referencia a la diversidad no mantienen la obligación de buscar como gran propósito el mejorar los procesos que impliquen su reconocimiento, su búsqueda y ante todo su potenciación, la cual parte desde el aula de clases y desde la educación en sus diferentes niveles.

Recomendaciones

- Se necesita capacitar a los docentes de diferentes regiones de Colombia en diversidad y las posibilidades que esta implica así como su trato a nivel educativo, este proceso se realiza o se podría realizar de múltiples maneras, entre las que se destaca: grupos en los que se comparta las experiencias con diversidad, donde emulando al movimiento pedagógico, los docentes se capaciten y aprendan unos de otros.
- Para vivenciar la diversidad como oportunidad de cambio se requiere dimensionar el currículo práctico y teórico de manera tal que no solo se lo conceptualice, sino que esa conceptualización se mire en la didáctica, con esto en mente, toda institución educativa (incluyendo la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del municipio de Tangua) buscará hacer jornadas pedagógicas, donde la diversidad se convierta en oportunidad y no en un problema, este aspecto se puede fomentar sensibilizando al docente, buscando nuevas atribuciones al mundo de la diversidad, aspecto que se lograría si se fomenta el reconocimiento del docente como parte integral de la diversidad, porque en muchos casos se sigue viviendo como eterno en su propia existencia.

- Se propone buscar un dialogo de saberes entre expertos en diversidad, el Ministerio de educación, las Secretarías de Educación y toda la comunidad educativa con el fin de lograr plantear prácticas sociales y pedagógicas que faciliten la comprensión de diversidad

y permitan la creación de didácticas que faciliten el reconocimiento de la otredad como parte de la individualidad, permitiendo de esta manera la creación de políticas públicas que respondan realmente a las necesidades de la educación en diversidad.

Bibliografía

- Agreda Montenegro, Esperanza Josefina. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. Pasto: Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti I. U. CESMAG
- Amador Rodríguez, Rafael Yesid. (2000). Cambio Conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico. En De Zubiría Samper, Miguel. (2000). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: Fundación de Pedagogía Conceptual.
- Ardiles, Martha. (2006). *El desarrollo de los profesores en la escuela media. Un estudio en casos*. Praxis Educativa (Arg), núm. 10, pp. 75-80 Universidad Nacional de La Pampa
- Aristóteles. (2010). *Retórica*. En: <http://www.bibliotheka.org/?/ver/3289>. (Recuperado en Marzo 26 del 2012). Original siglo III, a. c.
- Austin Millán, Tomas. (2000). *Didáctica y evaluación de las ciencias sociales*. Temuco (Chile): Universidad Arturo Prat
- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana. (2007). *El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral*. *Revista de Antropología Social*. 2007, 16 159-174
- Botero, Patricia. (2011b). *Seminario: La construcción del conocimiento social. Maestría en Educación desde la Diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Bravo Reinoso, Pedro (S, f). *Presupuestos Epistemológicos para un entendimiento del Sujeto de la Educación*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana
- Briones, Guillermo. (2002). *Epistemología y teorías de las ciencias sociales y la educación*. México. D. F: Trillas.
- Bruner, Jerome. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Bruner, Jerome. (2002). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2011). *La diversidad en la diversidad. Módulo Educación para la Diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Castellano, Hugo, (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Buenos Aires: Prometeo
- Castro Parra, María Luzdelia. (2008). *El currículo como signo de cultura*. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad de La Salle.
- Claton, C.S. y Ralston, Y. (1978). *Learning Styles: Their impact and teaching an administration*. AAHE- ERIC Higher Education, Research report, 10. Washington D.C: American Association for Higher Education.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Declaración Mundial Sobre La Educación Para Todos*. Jomtien, Tailandia: UNESCO
- Daza Lesmes, Javier. (2010). *Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores*. *Rev. Cienc. Salud* 2010; 8 (1): 71-85. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Echeverri, Jesús Alberto. (2000). *El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación*, En: *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Ghiso, Alfredo. (2000). *Potenciando La Diversidad, Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigo
- Gil, Mario y García, Javier. (2001). *La urbanidad de las especies*. Pereira: Editorial Papiro.
- Gimeno Sacristán, José. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo Educativo*. Bs As., Lugar Editorial



- González González, Miguel Alberto. (2009). *Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Capítulo I: Bicentenario del akairós en la educación Latinoamericana*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Extrañamiento del otro*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Goyes Moreno, Isabel. Y Uscátegui de Jiménez, Mireya. (2000). *Teoría curricular y universidad*. Pasto: Graficolor
- Habermas, Jürgen. (1989). *Conocimiento e Interés*. Madrid, España: Taurus.
- Hernández, Elena. (S, f). *La Diversidad Social y Cultural como Fuente de Enriquecimiento y Desarrollo: Aspectos Conceptuales*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Hernández de Rincón, Ana I; Molero, Paola; Bohórquez, Héctor; Hernández, Ana; y Rendina Gloria. (2006). *Intereses que orientan a las prácticas pedagógicas de las matemáticas en ingeniería*. Venezuela: Universidad de Zulia
- Hernández Sampieri, Roberto. Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Isaza de Gil, Gloria. (2012). *Aspectos generales de las políticas, reformas y cambios educativos. Módulo Educación para la Diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Latorre Navarro, Marisol. (2004). *Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas*. Estudios Pedagógicos, núm. 30, 2004, pp. 75-91. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Loaiza Rendón, Carlos Andrés. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de y para todos*. Revista Plumilla Educativa Nro. 8. Manizales: Universidad de Manizales.
- Magendzo, Abraham. (2006). *El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 5, núm. 15, 2006. Chile: Universidad Bolivariana
- María del Carmen Oliver Vera y Saturnino de la Torre. (1998). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Investigación presentada como tesis doctoral en la Universidad de Barcelona. Barcelona: España
- Martínez Boom, Alberto; Unda Bernal, María del Pilar y; Mejía, Marco Raúl. (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En: Suarez, Hernán (2002). Veinte años del movimiento pedagógico 1982 – 2002 entre mitos y realidades. Bogotá: Magisterio
- Miranda Jaña, Christian. (2005). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas En docentes de educación básica Estudios Pedagógicos, vol. XXXI, núm. 1, pp. 63-78. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile
- Montoya, Diana. (2011). *Desarrollo Humano: Ciencias cognitivas y psicología contemporánea*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Morín, Edgar. (1995a). *Introducción al pensamiento complejo*, (2ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morín, Edgar. (1995b). *El método*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Myers David G. (2005). *Psicología social*. México: Mc Graw Hill
- Novak, Joseph. (1998). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pasmanik, Diana. Y Cerón, Raúl (2005). Las Prácticas Pedagógicas en el Aula como punto de partida para el análisis del proceso Enseñanza-Aprendizaje: Un Estudio de Caso en la Asignatura De Química. Estudios Pedagógicos, vol. XXXI, núm. 2, 2005, pp. 71-87. Valdivia Chile: Universidad Austral de Chile.
- Patiño Giraldo, Luz Elena. (2011). *Las Escuelas Pedagógicas*. Resumen fundamentado en WULF, Christoph. Introducción a la ciencia de la educación. Medellín: Universidad de Antioquia, 1999. Módulo Alternativas pedagógicas. Universidad de Manizales.



- Patiño Giraldo, Luz Elena. (2011). *La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Modulo Alternativas pedagógicas*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Pozo, Juan Ignacio. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Rosental, Mark, Moiseevich y Ludin, Pavel. (2005). *Diccionario Filosófico*. Bogotá: Atenea
- Skliar, Carlos. (2002). *Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?* Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Saz Marín, Ana Isabel. (2006). *Diccionario de psicología*. Bogotá: Editorial Panamericana
- Stenhouse, Lawrence. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Valles, Miguel. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología. P 195, 294, 341
- Villata, María. (2000). *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica*. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- Wittig, Arno. (1982). *Teoría y problemas de psicología del aprendizaje*. Bogotá: McGraw Hill.



Maestros e intelectuales frente al pensamiento latinoamericano. *El origen de un pensamiento mestizo*¹

RICHARD MILLÁN²
CONSIDERACIÓN³

Resumen

¿Cuál es el pensamiento propio latinoamericano? ¿Existe en realidad un pensamiento propio latinoamericano que sea reflejo de la sociedad? ¿Se mantiene el colonialismo intelectual?

Estos interrogantes reflejan la aparente inexistencia de un pensamiento con identidad latinoamericana, que surja a partir de nuestras propias problemáticas y no se soporte en pensamientos foráneos, que aunque le han dado bases a nuestra discusión filosófica, no han permitido aterrizar la discusión a las realidades de la sociedad de América Latina o al menos, no ha sido un aterrizaje afortunado, toda vez que ese pensamiento foráneo ha sido utilizado como paracaídas de nuestros infortunios históricos.

A partir de esta sensación y cuestionando la dependencia de nuestros pensadores de escuelas foráneas, especialmente europeas y norteamericanas, considero que debemos tener un pensamiento propio que se aplique o se identifique con nuestra sociedad, una filosofía latinoamericana que trascienda nuestras propias fronteras intelectuales y geográficas.

No pretendo resolver estas inquietudes a lo largo del presente escrito, solo busco provocar la disertación sobre el tema propuesto, generar opiniones y especialmente, hacer una reflexión crítica sobre lo que significa ser latinoamericano.

Este artículo hace parte de un proceso académico en el marco de la investigación denominada "Maestros e Intelectuales en América Latina", liderado por los docentes Ana Gloria Ríos y Germán Guarín de la Universidad de Manizales.

En desarrollo de la investigación, se consultaron maestros e intelectuales que están pensando una nueva América Latina, proponiendo nuevas posibilidades para potenciar una filosofía propia y afrontando las dificultades que significa ser tercermundista en un mundo globalizado, pero con claro dominio de las eternas naciones colonizadoras.

Procuraré a lo largo de este análisis, resultado de una investigación académica, hacer una reflexión crítica y propositiva frente a lo que significa

1 Recibido: 05 de julio de 2012. Aceptado: 20 de agosto de 2012.

2 Richard Millán. Comunicador Social y Periodista. UTL. Estudios en Ciencias Sociales UV. Docente Universidad de Manizales. Magister en Educación Docencia. Correo Electrónico: richardmillan@umanizales.edu.co

3 Ana Gloria Ríos y Germán Guarín. Docentes e investigadores. Directores generales de la investigación "Maestros e intelectuales en América Latina".

pensar una filosofía propia latinoamericana, sus orígenes y trascendencia mundial.

Es una apuesta por re-pensarnos como latinoamericanos, por re-venir nuestros postulados y re-inventarnos como sujetos pensantes en un continente considerado como la periferia y al mismo tiempo, la esperanza del mundo.

Palabras clave: Intelectual, filosofía, liberación, pensamiento, mestizo

Teachers and intellectual thought american front.

The origin of a thought mestizo

Abstrac

What is Latin America's own thinking? Is there actually a Latin American thought that is itself a reflection of society? Do you maintain intellectual colonialism?

These questions reflect the apparent lack of thought in American identity, arising from our own realities and do not support foreign thoughts, although you have to base our philosophical discussion, have failed to ground the discussion to the realities of Latin American society, or at least has not been a lucky landing, since the thought foreign parachute has been used as our historical woes.

From this feeling and questioning our dependence on foreign school thinkers, especially European and American, I believe that we have thought proper to apply or to identify with our society, a Latin American philosophy that transcends our own intellectual and geographic boundaries.

I do not intend to address these concerns throughout this article, I seek only lead the presentation on the proposed topic, generate opinions and especially make a critical reflection on what it means to be Latin American. This article is part of an academic process in the context of research called "Teachers and Intellectuals in Latin America", led by teachers Ana Gloria Rios and Germán Guarín University of Manizales.

In developing the research, consulted teachers and intellectuals who are considering a new Latin America, offering new possibilities to enhance their own philosophy and the difficulties facing it means to be third world in a globalized world, but with clear dominance of the colonizing nations eternal.

I will try along this research proposal; make a critical reflection against what thinking Latin owns philosophy, its origins and worldwide significance.

It is a commitment to re-think of ourselves as Americans, for re-endorse our demands and re-invent as thinking subjects in a continent considered the periphery and at the same time, the hope of the world.

Keywords: Intellectual, philosophy, freedom, thought, mestizo
Pensando el problema



Para los grupos negros, y para los indígenas, la producción de un pensamiento propio se hace desde la diferencia, porque saben que asemejarse es morir; es dejar de ser lo que son. La vida misma es la producción de diferencia.

Arturo Escobar⁴

El origen colonial de nuestra sociedad nos coloca una impronta que marcó nuestro destino como un pueblo nuevo en la geografía mundial, descubierto por quienes ya tenían una historia construida y un poder hegemónico establecido.

Haciendo un recorrido por la historia de nuestros orígenes como pueblo, encontramos que cuando los españoles llegaron a América hallaron unos pobladores a los que trataron de conquistar alienándolos, pero cuando se negaron, fueron desconocidos como seres humanos, fueron considerados una subespecie y jamás equiparados a los recién llegados.

Sus prácticas religiosas, sus costumbres ancestrales, sus cotidianidades y hasta su ausencia de ropaje, fueron mal vistas por los invasores, quienes soportados en las armas, en la sorpresa y en la religión, arrasaron con lo que encontraron a su paso.

A partir de allí se inició un proceso de evangelización forzado, pero con el "permiso" de Dios, que no fue más que la implementación de un pensamiento europeo, en este caso español, cuyo soporte era la religión católica como elemento fundamental en la conquista del nuevo mundo.

Bartolomé de las Casas asegura en su obra "Apologética, Historia Sumaria" citado por Fraga "El hombre moderno es el resultado de un proceso de desarrollo histórico y cada pueblo, en los orígenes de su existencia, se encontraba en el estado primitivo, igual como los pueblos indios de América." (Fraga, 2008, 1)

Augusto Salazar Bondy, en su libro ¿Existe una filosofía de nuestra América?, dice sobre los inicios del pensamiento en este continente:

Se traen a América y se propagan en nuestros países aquellas doctrinas que armonizan con los propósitos de dominación política y espiritual de la península. De este modo, los hispanoamericanos aprenden como primera filosofía. Esto es, como primer modo de pensar en plan teórico universal, un sistema de ideas que responde a las motivaciones de los hombres de ultramar. (Salazar, 2004, 11)

Por siglos los latinoamericanos hemos estado bajo el dominio de modelos de pensamiento, sistemas económicos, políticos, sociales y hasta religiosos, provenientes de otras latitudes. Eso es lo primero que aprendemos cuando nacemos en la academia, somos consientes de esa realidad, pero a pesar de ello, se nos hace complejo generar nuevas posibilidades de pensamiento que trasciendan esos modelos.

Una de las alternativas que han encontrado nuestros pueblos latinoamericanos para contrarrestar esta problemática, además del discurso de la emancipación intelectual, la filosofía de la liberación y la confrontación de tesis traídas de Europa y Norteamérica, ha sido la del discurso del antiimperialismo, fomentado especialmente por sectores de izquierda y de extrema izquierda, también "contaminados" por pensamiento foráneo, como el caso del marxismo, el leninismo, el maoísmo y toda una retórica comunista y socialista que sembró semillas en varios de nuestros países.

La izquierda ha promovido una vista horizontal de unos a otros, mientras la derecha se considera que mira de forma vertical. Esta, demasiado simple y hasta arriesgada definición de las búsquedas de unos y otros, establece cierto parámetro para considerar que la lucha de clases, más que generada por la diferencia entre

4 Maestro, intelectual y académico Colombiano.

ricos y pobres, está cimentada en la mirada de tercera que siempre se la ha dado a Latinoamérica.

Europeos y norteamericanos y hasta los comunistas, han mirado a Suramérica como una periferia, poco necesaria para definir la suerte del mundo.

El brasileño Ruy Mauro Marini escribe en su ensayo "Las raíces del Pensamiento Latinoamericano":

Los años 20 implican, para América Latina, cambios en todos los planos de la vida social [...] Los movimientos de clase media y de la clase obrera impondrán nuevas alianzas sociopolíticas, radicalizando las contradicciones entre la oligarquía agrario-comercial y la burguesía industrial y llevando, en la mayoría de los países, a nuevos tipos de Estado, basados en el nacionalismo y en pactos sociales menos excluyentes. Paralelamente, se intensifican las relaciones comerciales y políticas entre los países de la región, soporte necesario para un concepto autónomo de latinoamericanismo. Hasta entonces, la idea de Latinoamérica se había esbozado desde Europa, en tanto que simplificación apta para el esquematismo ignorante, tanto por los gobiernos como por la izquierda; no por acaso la Internacional Comunista, al plantearse la cuestión colonial, eludirá el estudio particular de nuestros países y preferirá abordarlos como integrantes de lo que llama de "China del extremo occidente". En otra perspectiva, la concepción del subcontinente como una verdadera región se formulara, desde Washington, en el marco de una política expansionista, inspirada en doctrinas como el pangermanismo o el paneslavismo, entonces en boga. (Marini, 1988)

El problema aquí es que las grandes potencias han mirado nuestra región como oportunidad de expansión de sus intere-

ses, una especie de nuevo colonialismo, disfrazado en protocolos diplomáticos, pero al fin y al cabo, colonialismo. Ninguna potencia ha llegado a Latinoamérica a ofrecer sus servicios, a cambio de nada, siempre buscan algo que necesitan, de lo contrario no llegarían aquí.

Caso contrario ocurre con China, que siendo una potencia naviera milenaria, mucho antes que Europa, nunca buscó colonizar territorios en ultramar, no tuvo colonias, por el contrario, parte de su territorio fue colonia Inglesa; sin embargo creció a partir de sus propios recursos, especialmente los humanos, de sus propias políticas y modelos sociales, que sin entrar a cuestionarlos, podría decirse que le han funcionado, para convertirla hoy en una potencia mundial, que todos los otros países, considerados potencias, buscan para negociar, comprar y vender. Los chinos son "buenos aliados" hoy, no permiten que sus tradiciones milenarias seas pisoteadas y siguen abriéndose caminos, hasta en la "periferia" del mundo, nuestra Latinoamérica.

El problema ahora es que ya estamos sintiendo los chinos, mediante una invasión de productos de consumo, generada por el bajo costo de la mano de obra en esa nación, donde la densidad demográfica superó todos los estimativos y que hoy por hoy adquiere tal relevancia en la producción en serie, que solo India, que tiene similares problemas demográficos, le sigue el ritmo.

Esta situación ha generado ahora que la producción doméstica en nuestros países latinoamericanos sea cada vez más costosa, producir tecnología ya no es negocio en nuestro subcontinente, y para sorpresa de pocos, tampoco somos productores agropecuarios, pues ya nos creíamos países en vía de desarrollo y dejamos las prácticas artesanales para las sociedades pobres que no tienen más opción; como si nosotros mismos ya no hiciéramos parte de esas sociedades deprimidas.



Brasil es reconocido hoy como la sexta economía mundial, su crecimiento ha sido vertiginoso y sus diferencias con el resto de Latinoamérica son también abismales. Desde su génesis las cosas han sido distintas. Allí llegaron conquistadores portugueses, con una concepción diferente de colonia. Llegaron por millones, se instalaron como en propia casa, no llegaron a explotar minerales, llegaron a sembrar grandes plantíos, siguieron mirando hacia Europa y en cierta forma le dieron la espalda a los territorios conquistados por sus vecinos españoles, poniendo la selva del Amazonas de por medio. Brasil fue un reinado, no todo debía irse para Portugal, aquí habían suficientes portugueses como para que se trabajara para la misma gente del lugar.

Los demás países, fueron virreinos de España y siempre tenían claro que estaban trabajando para la corona, lo de aquí poco importaba, una muestra de esto es que a América no llegaron millones de españoles, solo fueron algunos cientos de miles. Era claro, estas tierras eran para explotar y beneficiarse de ellas.

A partir de estos antecedentes, Éduard Demenchonok dice: "la necesidad imperante de la sociedad latinoamericana de tener una filosofía auténtica capaz de servir a la intelección de la realidad, a la búsqueda de vías de desarrollo independiente y de la solución de problemas cardinales de nuestras sociedades." (Demenchonok, 1990, 43)

Cuando se revisa cada una de las culturas, costumbres, intereses y naturaleza colonial de los países latinoamericanos, se puede ver un verdadero enjambre de particularidades que podría explicar la dificultad de este territorio de pensarse como uno solo, tal como lo hace Europa y Norteamérica. Nuestros países están divididos por sus propias raíces, y aunque todos fueron en su momento colonia de otro país, todos se independizaron y todos cuestionaron esa situación; se resisten a romper totalmente los lazos con sus

conquistadores, muchos se enorgullecen de tener vínculos de idioma y sangre, que hasta se olvidan que es necesario pensarse como autonomía y como región con macroproblemáticas similares que solo se resolverían si se trabaja en unidad.

Latinoamérica es un territorio en evolución, no ha consolidado sus bases políticas, económicas y muchos menos sociales. La multiculturalidad puede ser una de las causas de esta evolución permanente, lo que preocupa es la ausencia de líderes, pensadores, intelectuales lo suficientemente influyentes como para lograr un diálogo común de estos países, por encima de sus intereses particulares.

Las tesis de Bolívar han sido tomadas por movimientos subversivos y por gobiernos antiimperialistas como el de Hugo Chávez, para liderar una reivindicación política, social y económica de Latinoamérica, sin embargo, los primeros se desviaron en el camino y contaminados por el narcotráfico perdieron el rumbo y los segundos, como Hugo Chávez en Venezuela, Evo Morales en Bolivia y Rafael Correa en Ecuador, han soportado su revolución bolivariana en los recursos del petróleo venezolano, que aunque son muchos, solo han servido para mantener un discurso demagógico que no trasciende las fronteras y antes que unir, ha dividido aún más la convulsionada América Latina.

Como lo afirma el periodista Andrés Oppenheimer, no hay región del mundo que actualmente esté más convulsionada en su proceso de trabajo mancomunado como América Latina. Mientras los tres grandes bloques, Europa, Asia y Norteamérica, trabajan por tratados de libre comercio, en procura de garantizar su fortaleza económica, los países latinoamericanos no han logrado consolidar un proceso económico autónomo y profundo que garantice que sus cartas serán fundamentales en el juego de azar que es la economía mundial. Todo lo contrario, nuestros países han entrado o mejor, han caído, en el juego de los grandes bloques

económicos, que atomizan el mercado y cada uno hecha anzuelos por separado y de igual forma nuestros países pican esa carnada que solo genera desunión en el continente. Se pregunta Oppenheimer: “¿Tiene remedio la actual desunión de las Américas? - ¿Podrán los líderes de la región anteponer la urgencia de la disminución de la pobreza a su demagogia populista-nacionalista en aras de sus intereses personales?” (Oppenheimer, 2009, 11)

Y es que por andar tratando de parecernos a otros, no logramos consolidar un proyecto propio absoluto y llegamos tarde a los momentos en que podríamos generarlo. Dice Miguel González en su obra “Umbral de Indolencia, educación sombría y justicia indiferente”: “Sabemos pues que el tiempo para Latinoamérica, a veces, no parece el mismo de aquellas sociedades con mayores despliegues en calidad de vida; es curioso, pero aprendimos a llegar a destiempo, y nos solazamos con saberlo...” (González, 2010, 21)

Llegar tarde a todo es casi una marca de nuestra sociedad, no solo en las prácticas cotidianas, también en los trascendental, como que, teniendo la mayor reserva de biosfera en el mundo, solo nos enteramos que debíamos cuidarla cuando desde otros lares nos lo dijeron, pensando más en ellos que en nosotros mismos.

Caminamos con el paso trocado frente al resto del mundo, y no se propone ir al mismo paso, pero tampoco quedarse de la marcha.

No se trata de homogenizar nuestros países, se trata de potenciar el pensamiento propio a partir de nuestras particularidades, permitiendo el fortalecimiento de las libertades, las democracias, el pensamiento, la cultura, la educación y la sociedad en general, especialmente la menos favorecida.

Leopoldo Zea dice:

El latinoamericano se ha servido de ideas que le eran relativamente ajenas para enfrentarse a su reali-

dad: la ilustración, el eclecticismo, el liberalismo, el positivismo y, en los últimos años, el marxismo, el historicismo y el existencialismo. En cada uno de estos casos, en la aceptación de estas influencias, ha estado en la mente del latinoamericano la idea central de hacer de su América un mundo a la altura del llamado mundo occidental; de sus pueblos, naciones semejantes a las grandes naciones occidentales. ¿Y qué es lo que ha querido imitar, realizar, de esas naciones o de ese mundo que le sirven de modelo? Desde luego no todo, sino aquello que más caracteriza a ese mundo y a las naciones que lo expresan. (Zea, 1976, 10).

Y es precisamente a partir de no saber qué queremos ser, o a quién nos queremos parecer, lo que nos impide establecer con claridad ese punto de partida para el pensamiento latinoamericano.

Con base en estas discusiones y considerando que a lo largo de los años hemos visto en el panorama filosófico de Latinoamérica personajes como Tomás Eloy Martínez, Eduardo Galeano, Humberto Maturana, Hugo Zemelman, Paulo Freire, Enrique Dussel; sería muy importante conocer los puntos de vista que frente a esta problemática tienen algunos intelectuales y maestros latinoamericanos.

Esculcando realidades

El siglo XX ha probado que nuestra América sabe recibir el legado de Europa pero no se siente agobiada por el peso de sus verdades ni por el deber supersticioso de perpetuar sus errores. Y esa libertad será fundamental a la hora de aceptar los desafíos intelectuales del porvenir.

William Ospina

La necesidad de esculcar en nuestro pasado reciente, para hallar posibilidades



de libertad en el futuro, es parte de mi preocupación al plantearme la búsqueda de esta génesis.

Y hablo de un pasado reciente, considerando que nuestra sociedad desde el siglo 19 hasta nuestra época ha manifestado con mayor claridad el sentimiento de independencia y libertad en sus actos de pensamiento.

Sin embargo no podemos hablar de una total y absoluta independencia en el pensamiento latinoamericano, frente a europeos y norteamericanos que han sembrado su semilla en los pensadores criollos.

A partir de esta necesidad de tener un pensamiento propio, que *per se* debe repercutir en todas las esferas de la sociedad, me interesa encontrar los orígenes de nuestra actual discusión intelectual latinoamericana.

En este proceso investigativo, daré una mirada a varios pensadores latinoamericanos quienes a través de sus letras han marcado el rumbo de esa discusión. También me acercaré a algunos intelectuales contemporáneos del cono sur, con quienes buscaré más respuestas a mi interrogante.

Decidí profundizar en el pensamiento de Paulo Freire a través de su obra *Pedagogía del Oprimido*; de Luis Vitale y sus obras sobre América Latina desde una perspectiva marxista; de Enrique Dussel y su discusión desde la Filosofía de la Liberación; de William Ospina y su obra *América Mestiza*; también hablé con el intelectual chileno Sergio Manosalva Mena y con el pedagogo y escritor colombiano Marco Raúl Mejía.

Uno de los primeros antojos en esta discusión y considerando que todos los anteriormente mencionados están ligados a la academia, fue el de acercarme a través del proceso educativo que ha tenido América Latina a lo largo de su existencia, sin embargo, aunque lo mantendré muy presente, no será el elemento esencial de esta discusión, contribuyendo a formar un

criterio mucho más amplio del proceso de pensarnos como latinoamericanos desde diferentes esferas del conocimiento.

Recabando en el pasado

Se presume que los primeros habitantes de América llegaron a través del estrecho de Bering en Alaska hace unos 100 mil años. Desde allí se distribuyeron hasta ocupar tierras en lo que hoy es centro y sur América. Especialmente se dedicaban a la caza y la recolección de productos para su subsistencia.

Eran pueblos nómadas que fueron encontrando estabilidad y se constituyeron como comunidades agro-alfareras, toda vez que a la par que avanzaban en sus procesos de desarrollo de técnicas agrícolas, también descubrieron y perfeccionaron técnicas para elaborar elementos con arcilla. Hubo culturas más avanzadas que otras, especialmente las que descubrieron la forma de procesar los metales.

En ese desarrollo, algunas sociedades como los olmecas y toltecas en lo que actualmente es México, avanzaron en su estructura social y surgieron los Chamanes o sacerdotes, quienes establecieron las primeras formas de estructura piramidal en la sociedad primitiva de la época. Estos chamanes establecieron la diferencia entre quienes hacían trabajos manuales y los que hacían un trabajo intelectual.

Estos sujetos fueron los primeros que podrían considerarse "pensadores" de la nueva sociedad americana. Eso ocurrió aproximadamente 200 años a.C.

Haciendo un salto a una época más reciente y enfocándonos en la colonia, encontramos todo un proceso de explotación de los recursos de las nuevas tierras por parte de los países de Europa, que necesitaban urgentemente financiar sus guerras y llenar sus golpeadas arcas.

Además de llevarse el oro y la plata, trajeron todo su modelo de estructura política, social y económica a nuestras tierras.

Cuando en medio de un avanzado proceso colonialista, los americanos empezaron a ver que ya era hora de pensarse como hijos de esta tierra y que era necesario trabajar por el desarrollo de la misma, acabando con ese cordón umbilical que teníamos con Europa y que solo alimentaba a los extranjeros, mientras agotaba nuestras riquezas; se encontraron con una auténtica muralla ideológica construida por los europeos. El pensamiento era traído e impuesto desde el otro lado del atlántico, no había como contrarrestarlo, pues los colonos se cuidaron de no generar los espacios para promover un pensamiento propio y contrario al suyo.

Ruy Mauro Marini, expone que:

El pasado nos había acostumbrado a depender de Europa para reflexionar sobre nuestra realidad. La colonia no tenía quien ni por qué pensar: la metrópoli lo hacía por ella. Lo máximo a que podía aspirar era formar sus letrados, sus hombres cultos, en la metrópoli, según los patrones culturales allí imperantes. La Independencia, con la consiguiente inserción en la división internacional del trabajo y la formación de los Estados nacionales, nos obliga a un esfuerzo para el que no estábamos preparados. Carecíamos, para ello, de resortes propios: escuelas, universidades, tradición cultural, así como de industrias y tecnología para asegurar la reproducción de nuestra economía. En otros términos, no poseíamos las condiciones materiales y espirituales para crear un pensamiento original. En esas condiciones, lo que harán nuestros países es importar los productos acabados del pensamiento europeo, del mismo modo como importábamos las manufacturas y hasta los hombres necesarios a la reproducción de nuestra base económica. El liberalismo nos decía que ello debía ser así y lo creíamos. Faltaba, entonces, la justificación de por qué nuestras sociedades, nues-

tros Estados, nuestra cultura diferían tanto de sus congéneres europeos. Independientemente de la penetración entre nosotros del idealismo, el positivismo, el darwinismo social y el mismo socialismo, los ideólogos de nuestras clases dominantes acabaron por inclinarse hacia el único factor que, de verdad, parecía explicar esas diferencias: la raza. Explicación tanto más conveniente cuanto que nuestros criollos, por mezclados que fueran, habían excluido de la vida política al grueso de la población, ésta sí confesadamente mestiza. (Marini, 1988).

Y es precisamente desde el mestizaje genético de nuestra población, desde donde parte esta discusión de pensarse como sujeto independiente, autónomo y libre.

Para entender someramente el nacimiento de este afán emancipador, debo referenciar el pensamiento liberacionista promovido por Enrique Dussel y compartido por diferentes pensadores de la época, entre ellos Paulo Freire, Augusto Salazar Bondy y muchos otros, inspirados por la teología de la liberación planteada en el Concilio Vaticano II.

Esta filosofía anticolonialista, se fortaleció con el pensamiento de economistas de la época que empezaron a revisar los modelos económicos que nos regían y su impertinencia frente a la realidad latinoamericana. Eran modelos creados a partir de y para otras sociedades, especialmente la europea y en cierta forma, también la sociedad norteamericana.

La transformación de nuestra sociedad está ligada a varios aspectos fundamentales. La política, la economía, la religión y la educación.

La declaración *dignitatis humanae* sobre la libertad religiosa proferida al término del Concilio Vaticano II, fundamentó la base de las primeras discusiones de estos emancipadores latinoamericanos. En su aparte inicial que sustenta la proclama eclesiástica reza:



Los hombres de nuestro tiempo se hacen cada vez más conscientes de la dignidad de la persona humana, y aumenta el número de aquellos que exigen que los hombres en su actuación gocen y usen del propio criterio y libertad responsables, guiados por la conciencia del deber y no movidos por la coacción. Piden igualmente la delimitación jurídica del poder público, para que la amplitud de la justa libertad tanto de la persona como de las asociaciones no se restrinja demasiado. Esta exigencia de libertad en la sociedad humana se refiere sobre todo a los bienes del espíritu humano, principalmente a aquellos que pertenecen al libre ejercicio de la religión en la sociedad. (Concilio Vaticano II, 1965).

La discusión planteada en este Concilio fue establecida a partir de la necesidad de un ecumenismo real y aplicado, superando las barreras históricas entre las religiones del mundo.

Nuestros pensadores tomaron esa propuesta y desarrollaron todo un proceso de análisis y profundización en torno a la realidad latinoamericana y encontraron que nuestro principal problema era la ausencia de libertades en todos los campos, generada por la existencia de un para estado colonialista, que a pesar de no existir legalmente, mantenía las riendas ajustadas mediante la generación de necesidades que solo europeos y norteamericanos podrían suplir.

Esa especie de colonia disfrazada en asistencialismo bondadoso, mantenía y creo que aún en buena parte de nuestro territorio mantiene, una inevitable dependencia política, social, cultural, intelectual y hasta jurídica de nuestras sociedades suramericanas.

La discusión de Enrique Dussel⁵ en lo que llamó Filosofía de la Liberación,

abrió puertas para que el pensamiento latinoamericano iniciara su proceso emancipador. El pensamiento era mirado con ojos eurocéntricos, solo existían Europa, Estados Unidos, Japón y la periferia. La periferia éramos el llamado tercer mundo, es decir, África y América Latina. Cuando la mirada empezó a cambiar y esa periferia empezó a hablar del cómo veía al centro desde este lado en el que nos habían puesto los “poderosos”, se inició una discusión diferente de todas las ciencias, partiendo de la filosofía y la economía.

El pensamiento revolucionario y liberador que nacía en las tierras latinoamericanas se proyectaba desde México, una nación que a pesar de ser latinoamericana, su cercanía geográfica con Norteamérica la hacía parte de muchas discusiones dadas en el mundo desarrollado.

También fue una nación que abrió las puertas a esos pensadores que eran expulsados o huían de la persecución de los dictadores latinoamericanos, quienes veían en la confrontación de discursos su peor enemigo, castigando a sus sociedades de la divergencia y la oposición intelectual, como herramienta para enriquecer los constructos sociales. Bueno, tampoco se esperaba tanto de los militares alzados contra las democracias, más cuando se comprobaba una y otra vez, tiempo después, que detrás de cada golpe militar había un interés foráneo apoyándolo. Lo que no sabían esos militares golpistas, es que luego el poder que los ayudó a llegar, se convertiría en su acusador, perseguidor y hasta ejecutor, cuando ya los consideraba inservibles para sus propósitos.

Para González, “Si algo ha entorpecido el progreso social en Latinoamérica son las dictaduras, de ellas se engendraron monstruos dedicados a perseguir y a desaparecer a cualquier contradictor.” (González, 2010, 92)

Y es que a lo largo de la historia, los propósitos bondadosos que promueven los países desarrollados, disfrazan intereses mezquinos que buscan beneficiarse

5 Enrique Dussel, escritor, filósofo y pensador Argentino, nacionalizado mexicano.

de las riquezas de cada territorio y usurpar la autonomía de sus democracias.

La debilidad de esas democracias usurpadas está sustentada en la ausencia de unas políticas públicas efectivas de promoción del pensamiento propio para resolver nuestras problemáticas a partir de las realidades particulares. Es común encontrar que con modelos foráneos, creados para otras realidades, se busque solucionar nuestras propias problemáticas.

Esa es América Latina, y nuestras deficiencias son aprovechadas por otros para mantenernos relegados a discutir entre nosotros mismos, a mirarnos el ombligo cuando pensamos para un mundo globalizado.

La inconsciencia de eso nos hace pequeños frente al pensamiento de europeos y norteamericanos.

El académico chileno Sergio Manosalva⁶ asegura:

Creo que si nosotros conversamos de cosas sobre las que estamos de acuerdo, no enriquece nuestra conversación. Tenemos que conversar también con aquellas personas con las que estamos en desacuerdo, pues con ese desacuerdo, yo puedo seguir construyendo mayores conocimientos, pero si vamos a estar hablando más de lo mismo nosotros, no se nos enriquece la conversación; entonces requiero del otro que piensa distinto a mí y el otro requiere que yo piense distinto a él, pero en el ánimo de construir y no de confrontarnos, no de negarnos en este pensar distinto; entonces, cómo puedo mirar mi pensamiento, sólo lo puedo mirar en relación al otro pensamiento, por ejemplo, el de Estados Unidos no me gusta, pero entonces como no me gusta, yo busco mayores argumentos para hacer las reflexiones sobre el por

qué no me gusta y puedo entonces conversar con él, pero si desecho la conversación, como sé que no me está gustando ese otro pensamiento, si lo privo de la palabra en esa conversación que estamos teniendo. (Entrevista 4).

La discusión que se da en Latinoamérica siempre estará ligada a las herencias de la colonia, sin embargo estos precursores de la independencia intelectual se mantienen firmes en pensarse como resultado de una colonia, pero con claridad de la autonomía que nos da ese mestizaje que nos hace propios.

Dussel dice;

Entonces yo creo que la filosofía latinoamericana no podría ser si no conociera el pensamiento europeo y después lentamente comenzara a definir desde ese pensamiento filosófico el propio yendo también a sus fuentes, en el caso de yo como primera generación, crítico del eurocentrismo, ya no soy de cultura indígena como puede ser una futura generación que puede tener el futuro más hecho, pero sí creo que puede ser una primera cultura latinoamericana que tomó el pensamiento europeo y que viendo las posibilidades que le brindaba pudo construir un discurso propio y construir nuevas categorías, de tal manera que creo que en este momento ya existe una filosofía latinoamericana con plena conciencia de sus recursos. (Entrevista 3).

Y es que nuestra identidad como latinoamericanos radica precisamente en lo que nos diferencia de los europeos y norteamericanos. Tener claras esas diferencias es lo que nos permite potenciar un pensamiento auténtico, discutiendo desde el conocimiento mismo del pensamiento externo.

Para Marco Raúl Mejía⁷ esa es la clave de esta emancipación intelectual de América Latina.

6 Sergio Emilio Manosalva Mena, profesor, escritor y pensador chileno.

7 Pedagogo, filósofo y pensador colombiano.



Para pensarse como latinoamericanos tiene que discutirle al pensamiento Europeo, discuten la idea de escrito absoluto, discuten la idea de la razón, discuten una cantidad de cosas, entonces lo que hay es una distancia frente a ese pensamiento y es en esa idea, es en ese pensamiento que se quiere la especificidad de lo propio, pero lo propio se construye en la alteridad y en la diferencia de la discusión, no es como un pensamiento propio que brota de la tierra, me parece que ahí, ahí aunque hay sectores que lo sostienen, en algunos talleres que yo he dado últimamente en algunos países, aparecen sectores indigenistas totalmente radicales, diciendo que ese es el pensamiento indígena y que no tienen por qué plantearse el problema de la interculturalidad; nosotros somos básicamente nuestra cultura, la interculturalidad básicamente es parte de la diversidad. Yo digo, con todos estos elementos, lo que hemos hecho en la alteridad y en la diferencia, tratar de construir un proyecto propio, nos hemos ido construyendo en una especificidad de pensamiento que se distancia de esos procesos europeos, establece una mirada propia, reorganiza desde ahí, pero no abandona eso. (Entrevista 1).

La consolidación de un pensamiento híbrido o mestizo sería la posibilidad de abrir las puertas del mundo a la intelectualidad latinoamericana.

Y no se trata de pensar como europeos o norteamericanos, se trata de pensar como nosotros mismos con nuestras peculiaridades. Unos de los pocos suramericanos que ha trascendido las fronteras con sus propuestas visionarias y ha calado en otras latitudes inimaginadas para unas colonias de otrora, fue el brasileño Paulo Freire⁸, quien propuso desde su atribulado país, en medio de profundas heridas

sociales originadas en una historia de esclavitud y muerte, profundizada por un desorden político que llevó a la dictadura y esta a la vez a su exilio obligado en otras tierras; la oportunidad de generar esperanza en la sociedad a partir de un modelo pedagógico que permitiera interactuar a los alumnos con sus maestros, a enriquecerse el uno del otro y a fomentar la discusión, el descubrimiento y el pensamiento individual como ingrediente esencial para la búsqueda de la autonomía.

Un pensamiento libertario

Freire, movido por la teología de la liberación y por la opresión que veía en su pueblo, revolucionó la enseñanza y abrió los ojos de la sociedad latinoamericana frente a la necesidad de repensarse haciendo un alto en el camino, revisando las malas prácticas heredadas de la colonia y reorientando sus propósitos de formación de una sociedad más crítica y con conciencia de lo global.

Freire en su obra "Pedagogía del Oprimido" dice:

El miedo a la libertad, del que, necesariamente, no tiene conciencia quien lo padece, lo lleva a ver lo que no existe. En el fondo, quien teme a la libertad se refugia en la "seguridad vital", para usar la expresión de Hegel, prefiriéndola a la "libertad arriesgada"

La radicalización permite el análisis crítico y por ende liberador. La sectarización es irracional y transforma la realidad en algo falso, que impide transformarla debidamente. Es un obstáculo para la emancipación y genera efectos contrarios a lo que promulga. La sectarización es lo propio del reaccionario, la radicalización es lo propio del revolucionario. (Freire, 1980, 23 y 24).

Los vientos de autonomía soplan por ráfagas, pero no son constantes. Algunas de esas ráfagas han llevado vientos de

8 Filósofo, educador y pensador brasileño.

libertad a varios lugares, pero lamentablemente no estamos preparados para ser libres y pasamos de víctimas a victimarios, y repetimos la historia del opresor y del oprimido.

Generar esa conciencia de libertad no ha sido fácil, tampoco lo será en la medida que en vez de acumular conocimiento, nos dediquemos a acumular rencores, que tarde o temprano, nos convertirán en opresores de nuestra misma libertad.

El planteamiento de Freire es tan crítico como pesimista frente a lo que podría ser nuestro paso de oprimido a liberado; toda vez que advierte una fuerte incapacidad de convencimiento de lo que podemos ser y hacer, mejor nos quedamos como estamos antes de asumir retos y riesgos.

Esta consideración es una de las que más claro me permite comprender el conformismo en que vive nuestra sociedad latinoamericana, donde muy pocos levantan la mano para plantear nuevas formas de pensar y hacer, pero que son dejados solos, a merced de la fuerte influencia foránea de pensamiento y acción, en la política, la educación y la economía.

Desde aquí se plantea una reflexión clara de trabajo profundo en la renovación de nuestras tesis educativas para formar emprendedores y no labriegos. Nuestro modelo educativo no abre las puertas al futuro profesional de reflexionar sobre su porvenir desde sus propias capacidades de pensamiento y acción, solo lo llena de información que le permite, básicamente, servir a un patrono.

Freire sustenta su discusión en los procesos educativos. La reformulación del modelo educativo tradicional heredado de la colonia, genera para Freire, la oportunidad de emanciparse del opresor.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los

hombres. La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. Para la educación problematizadora, en tanto que hacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación, luchen por su emancipación. Ningún orden opresor resistiría que los oprimidos empezaran a preguntar ¿por qué? (Freire, 198, 49).

La invitación de Freire, para pasar de lo abstracto a lo concreto, con conciencia clara del por qué, permite establecer una ruta de trabajo del docente frente a su práctica cotidiana.

La lucha emancipadora contra el orden establecido, basada en una educación problematizadora, da pie para pensar que Freire procura encontrar las condiciones libertarias del pensamiento latinoamericano en una formación crítica, reflexiva e, inclusiva; pero ante todo con reconocimiento del ser humano en su estado de opresión y la necesidad de liberarse con base en una actitud problematizadora de su entorno.

El mundo de hoy es diferente al de Freire, sin embargo los desafíos del pensamiento latinoamericano siguen vigentes. La educación superior aún es mediocre frente a las expectativas planteadas por Freire. Falta problematizar nuestra realidad, falta ampliar el horizonte de nuestros estudiantes, seguimos fomentando la actitud servil frente al eurocentrismo y a la incidencia norteamericana.

Sergio Manosalva considera que

Nos falta Cojones. Primero tenemos que creernos, que tenemos intelectuales, que tenemos discurso, que tenemos conocimiento, que tenemos reflexión, tenemos que creer-



nos eso; luego entonces comenzar a discutirlo, publicarlo, darlo a conocer. Acá creo que hay que hacer casi una analogía. Suponte que la gente del campo se siente obnubilado por la gente de la ciudad, y creo que nos pasa más o menos lo mismo; pues latinoamericanamente somos algo como rurales en el planeta, entonces lo que tenemos que hacer, es ya ok, somos rurales, pero tengo conocimiento, tengo saberes y eso lo tengo que mostrar con la creencia de que eso está bueno y que es para el bien, no solo de Latinoamérica, sino para el bien del planeta. (Entrevista 4).

Nuestra realidad es que somos mestizos, venimos de una mezcla abundante de etnias, de una multiplicidad de pensamiento y de una búsqueda por el mundo ideal.

William Ospina⁹ en su obra "América Mestiza", sentencia:

El mestizaje, que era nuestra gran dificultad, es también nuestra gran oportunidad en el escenario de la cultura contemporánea, ya que esa tendencia a los mestizajes y los mulatajes es una de las principales características de la modernidad. El mundo no tiende ya hacia ninguna forma de pureza racial, o cultural, sino hacia todo tipo de fusiones. Ello explica el valor de las culturas mestizas como rostro pleno de la época. Sus desafíos son los más imperiosos, ya que frente al peligro persistente de los fascismos que pretenden reivindicar la superioridad de las razas puras, las lenguas puras, de las religiones únicas y de las culturas homogéneas, y que absurdamente pretenden imponérselas al mundo entero, la única alternativa es encontrar el valor de las fusiones y encontrar la civilización mestiza como el verdadero rostro del futuro. Así, nuestros países, sobre los cua-

les el poder hegemónico de ciertas culturas obró tantas atrocidades y tantas violencias, se han visto obligados antes que cualquier otro a ser los laboratorios de esa nueva edad planetaria. (Ospina, 2011, 163).

Somos mestizos y como tal es nuestro pensamiento. La consolidación de este concepto, constituye buena parte del hallazgo en este proceso investigativo. El logro de una conciencia colectiva frente a nuestro mestizaje tal vez es la tarea más compleja que tenemos por delante. Vivimos en una sociedad que se avergüenza de lo que es, desea parecerse a quienes la colonizaron, pero se resiste a ser colonia.

Es una serie de ambigüedades y contradicciones de una sociedad en la que surgieron grandes percursores de la libertad como el mismo Simón Bolívar, pero que se niega a aceptar sus raíces y contra todos los pronósticos, prefiere parecerse al opresor, sin advertir que ese hecho lo sigue condenando a ser oprimido.

Aníbal Quijano¹⁰ en su obra "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", sentencia severamente la realidad del ser y sentirse latinoamericano frente a la herencia colonial que tenemos. Somos conscientes de la libertad distorsionada que tenemos, pero la mantenemos.

La perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. Pero, al mismo tiempo, somos tan profundamente distintos. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada.

9 Escritor e intelectual colombiano.

10 Aníbal Quijano Obregón, Profesor, sociólogo y teórico político peruano

Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente, De esta manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada. (Quijano y otros, 2000, 225 y 226).

Es como vivir el síndrome de Estocolmo; nos colonizaron, logramos independizarnos, pero quedamos enamorados del que nos colonizó.

Sobre esto, Manosalva tiene su propia visión:

Yo creo que lo que no se debería dar, ya que tú haces lo de Estocolmo, es lo que le pasó a los Balcanes, que de tanto fragmentarse, vino la balcanización. Entonces, yo creo que debemos rescatar el sueño de Bolívar, aunque no sea un estados unidos de Latinoamérica, que por lo menos seamos países que podamos dialogar y compartir, y no entrar en estas confrontaciones que nada favorecen a Latinoamérica. Hemos logrado algunos puntos que tienen que ver con la integración económica en algunos países y a los cuales se van sumando otros. Ahora, yo creo que esta integración económica, debe ser una integración más allá de lo económico, debe ser a nivel cultural, llegar a ser transculturales, ni siquiera multiculturales, transculturales; que crezcamos en la cultura del otro con el otro. (Entrevista 4).

Esto se acerca a lo que propone González siendo más agudo al hablar del tema “Lo contradictorio es que ese proceso político-militar no se extendió en el tiempo, puesto que en adelante los Latinoamericanos pasamos a ser colonizados por otras potencias u organizaciones, quienes empezaron a designar el futuro político, ético,

estético, los desarrollos económicos, las perspectivas religiosas, educativas y culturales”. (González, 2009, 153).

América Latina sí tiene su propio pensamiento, es un pensamiento criollo, mestizo o híbrido, no importa el nombre que se le de, lo que importa es que ese pensamiento que construyeron Freire, Salazar Bondy y otros tantos, y que ahora impulsan y desarrollan Dussel, Quijano, Zemelman, Mejía, Manosalva y otros muchos intelectuales contemporáneos, se sacuda de la opresión a la que lo someten quienes siguen considerándose súbditos de un corona, que hace rato dejó de ser un referente de construcción de pensamiento y sociedad para América Latina.

Dussel ya está en las grandes ligas mundiales, es un pensador que logró pasar la frontera, que tal vez llegó de contrabando, pero que la fuerza de su discusión tiene a europeos y norteamericanos revisando su postura frente a Latinoamérica. Esa puerta abierta no se puede dejar cerrar, hay que mantenerla vigente para que nuestra filosofía siga abriendo nuevos diálogos con sociedades de mayor trayectoria e historia, pero con similares interés en un mundo globalizado en todos los aspectos.

¿Será que la clave para trascender nuestras propias fronteras las tienen nuestros literatos? América Latina tiene 6 premios nobel de literatura. Gabriela Mistral, Pablo Neruda, Miguel Ángel Asturias, Gabriel García Márquez, Octavio Paz y Mario Vargas Llosa, lograron el máximo galardón mundial que reconoce esa trascendencia de sus obras, pero no se puede dejar atrás a Jorge Luís Borges, Mario Benedetti, Julio Cortázar, Juan Rulfo, Ernesto Sábato, Carlos Fuentes, Alejo Carpentier, José Martí, Osvaldo Soriano, Rómulo Gallegos y tantos otros que no logro recordar, pero que le dan un impronta distinta a nuestra región geográfica desde su propia perspectiva.

Pero es que a través de las letras, también se logra filosofar, se piensa



nuestra sociedad y se abren puertas sin importar idioma, etnia o convicción política. Podría ser esa la clave para trascender más rápidamente en el contexto mundial. Esta hipótesis podrá desarrollarse en otro escrito, sin embargo queda planteada como uno de los caminos que permitan explicar el encierro en que permanece nuestro pensamiento propio latinoamericano.

Prospectiva

A partir de un análisis detallado de los planteamientos de intelectuales latinoamericanos citados en esta investigación, sumados a los testimonios, discusiones y comentarios surgidos de conversaciones informales con académicos de diferentes escuelas, podríamos hacer algunas conclusiones que proyecten en cierta medida el futuro del pensamiento propio latinoamericano. No se pretende con esto, cerrar la discusión, seguramente apenas entreabrirá las puertas para plantear la inquietud y provocar el ingreso de quienes tienen interés en esculcar la actualidad del pensamiento generado en nuestra región latinoamericana.

¿Seguimos siendo colonia intelectual de Europa y Norteamérica?

La producción intelectual latinoamericana es muy alta, permanentemente se desarrollan foros y encuentros en los que se enriquecen las discusiones. Centros de pensamiento como IPECAL en México, abren espacios permanentes para poner sobre la mesa nuevas inquietudes académicas sobre nuestra realidad regional. La producción es alta y surgen figuras notables del pensamiento latinoamericano. Sin embargo, todo ese esfuerzo no se ve reflejado en la proyección misma de ese pensar a nivel mundial. Las fronteras europeas y norteamericanas no se abren plenamente y cuando se abren, son como “huecos del contrabando”, por donde pasan algunas ideas pero no logran trascender.

Nuestro pensamiento es una especie de contrabando no muy bien recibido en las élites mundiales, y solo cala en algunos círculos pro-americanistas o anticoloniales que ven en esas nuevas ideas, la posibilidad de especular un mundo diferente. Sin duda alguna, como ocurre desde hace varios siglos, América Latina, sigue siendo considerada por europeos, norteamericanos y algunos asiáticos, como la periferia del mundo desarrollado. Ser calificados como una economía emergente, o como países en desarrollo, ratifica la mirada discriminatoria que recibe Latinoamérica, sin que se escuchen voces al unísono, reclamando un tratamiento más digno. ¿O acaso, esas denominaciones corresponden a lo que somos y no tenemos por qué pedir más? ¿Cómo se pueden abrir las fronteras mundiales para nuestro pensamiento? ¿Es responsabilidad de nuestros intelectuales luchar solos en repensar nuestra sociedad o falta compromiso de otros sectores?

Ambigüedad en las querencias latinoamericanas.

Desde el origen colonial de nuestra sociedad latinoamericana, existe una diversidad de culturas, lenguas, intereses, riquezas y costumbres que dan riqueza a este territorio, pero a la vez le quita posibilidades de desarrollo unificado.

En el Caribe encontramos países, insulares especialmente, con raíces coloniales en Holanda, Francia e Inglaterra, en Centro América y Sur América, la mayoría de países tienen ancestros españoles y portugueses.

Pero la colonia en Suramérica no se conjuga totalmente en pasado, aún hay territorios coloniales como las guyanas, donde se mantiene la hegemonía de países europeos en un territorio que se utiliza especialmente para realizar experimentos científicos.

Muchos de estos territorios siguen teniendo vínculos ancestrales con el que los colonizó, al punto tal de algunos denominarlo “madre patria”; como si una madre

tuviera con su hijo una actitud destructora y de sometimiento. El dolor del parto ya establece un vínculo inquebrantable de madre e hijo, un vínculo de sangre, de pena, de sufrimiento y de felicidad por el alumbramiento. Ninguno de los países conquistadores “alumbró” a América, a ninguno le dolió explotarla sin clemencia, solo querían extender sus dominios. Los países de Europa son muy pequeños en extensión territorial, sus fronteras estaban más que delimitadas al momento de encontrar el territorio virgen de América, sus arcas estaban vacías de tanto respaldar guerras y ocupaciones; no creo que su alegría radicaba en haber encontrado un hijo perdido más allá del atlántico, su felicidad radicó en encontrar una extensión a sus territorios y la posibilidad de llenar sus bolsillos.

Durante siglos gobernaron a su antojo, acabaron con las sublevaciones indígenas que no pasaban de ataques con armas artesanales, hasta que surgieron los sublevados intelectuales. Los próceres de la independencia en cada país plantearon una guerra intelectual que apoyada en las armas logró generar una condición diferente en la relación colonia – colono.

Siempre se habló de unificar fuerzas y así se hizo. Se logró, incluso, formar un gran país entre quienes hoy somos venezolanos, colombianos, ecuatorianos, bolivianos y peruanos.

La semilla libertaria se regó como pólvora y poco a poco se acabó la colonia.

Después de todo ese esfuerzo, cada sociedad latinoamericana cogió para su rincón y empezó a darle la espalda a una posibilidad de seguir pensando y trabajando unidos.

Cada uno echó mano a sus raíces y se encerró a mirarse el ombligo.

Hoy, cuando los latinoamericanos, seguimos siendo mirados como el tercer mundo, cuando no tenemos puertas abiertas en el resto de países, pues en la mayoría nos piden visa y tenemos filas especiales para ingresar, seguimos pen-

sando individualmente y considerándonos rivales en todos los ámbitos del desarrollo.

Eso mismo pasa con el pensamiento que surge de mujeres y hombres nacidos en Latinoamérica. Casi nunca son escuchados en sus propios países, en múltiples ocasiones, ha sido el motivo para ser expulsados de su propia tierra, nuestros pensadores han sufrido el exilio constante, la persecución y la muerte a manos de sus coterráneos.

Nos negamos a buscar un lenguaje común para comunicarnos y pensar en nuestro desarrollo a partir de nuestras fortalezas y capacidades, contando con potencias mundiales, pero a favor nuestro, no en detrimento de lo propio.

La ambigüedad del discurso en nuestros países con una envidia intelectual, cultural, académica y económica de grandes proporciones, nos mantendrá hundidos en el fango del tercermundismo que tanto beneficia a quienes se lucran de las riquezas que soterradamente nos quitan a diario aprovechando esa división manifiesta entre “hermanos”.

***La falta de libertad económica
puede alimentar la falta de
libertad social, de la misma forma
que la falta de libertad social o
política también puede fomentar
la falta de libertad económica.***

Amartya Sen

Reconocimiento de nuestro mestizaje

¿Qué tiene de malo ser criollo? ¿O es acaso malo ser mulato, zambo, medio indio, medio negro, medio blanco? Esa adjectivación étnica generó conflictos desde sus inicios. Ser lo uno o lo otro, establecía el acceso a privilegios, a condiciones en trato del otro, a la discriminación social y por ende a la clasificación cualitativa de los ciudadanos.

Uno de los principales inconvenientes del pueblo latinoamericano para su de-



sarrollo ha sido el reconocimiento de su origen mestizo. El anhelo de la pureza étnica basada en la raza blanca como la ideal, ha generado guerras interminables y divisiones insalvables en nuestras sociedades.

Esta situación, cuyo génesis es el mismo instante del descubrimiento y conquista, está ampliamente desarrollada por Enrique Dussel, cuando establece que el tema étnico en las relaciones de nativos y colonos, siempre fue una fijación para unos y otros, pero no sólo para avanzar en sus relaciones, también para desarrollar sus procesos sociales, culturales y económicos; pues el origen étnico, determinaba el poder de cada uno. (Dussel, 1194, 157)

No hay raza pura en América Latina, no existe comunidad en esta región del continente que pueda considerarse sin mestizaje. Algunas comunidades aborígenes, aún enclavadas en la selva amazónica, podrían ser ese eslabón perdido de nuestra etnia latinoamericana, pero nada está comprobado.

¿Cuál es entonces el problema de ser mestizos?

La superioridad filosófica no la da el color de la piel, ni los rasgos físicos, ni muchos menos la lengua que hable; la

trascendencia de nuestro pensamiento está en la profundidad de esa ideas.

Nos hemos enfrascado en reconocernos como hijos de Europa, en buscar los parecidos que nos acerquen al fenotipo europeo, olvidándonos de lo que realmente somos.

Muchos autores consultados en esta investigación coinciden en afirmar que es necesario reconocernos como mestizos, como resultado de una colonia y a partir de allí generar una discusión propia.

Es necesario contar con las herencias recibidas, la lengua, el pensamiento, las costumbres y muchas más que dejó la colonia. Transformar esas heredades a partir de nuestras particularidades, es lo que nos hace originales. Tampoco se trata de regresarnos a la selva y al taparrabo para poder ser auténticos. Ya tenemos un camino recorrido, de la mano de un extranjero seguramente, pero podemos abrir trocha a partir de ahora, podemos des-andar lo caminado y revisar lo aprendido, podemos des-aprender para alimentar las enseñanzas que recibimos, podemos hacer lo que queramos a partir de la conciencia de autonomía que tenemos con base en un mestizaje inevitable al que podemos sacarle más provecho y menos lamentos.

Bibliografía

- Concilio Vaticano II. (1965). *Dignitatis Humanae*. Disponible en: <http://www.intratext.com/x/esl0097.htm> (Recuperado el 20 de junio de 2012)
- Demenchonok, Édourd. (1990) *Filosofía Latinoamericana, problemas y tendencias*. (1ª edición). Bogotá. Editorial El Búho.
- Dussel, Enrique. (1994) *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. (1ª edición) Bogotá. Editorial Nueva América.
- Dussel, Enrique. (1994) *1942 El encubrimiento del otro – Hacia un origen del “mito de la modernidad”*. (1ª. Edición) La Paz, Bolivia. Plural Editores.
- Dussel, Enrique. (2010). *Ética de la liberación: Mentes del sur. - Entrevista 2 - Cerezo Editores*. En: <http://www.youtube.com/watch?v=pUMqcdpqYIA&feature=related> (Recuperado el 10 de septiembre de 2011)
- Dussel, Enrique. (2010). *Entrevista al filósofo Enrique Dussel. – Entrevista 3 - Programa Intersophia de la televisión alemana*. En: http://www.youtube.com/watch?v=kZxBFiq_WTM (Recuperado el 12 de septiembre de 2011)
- Fraga, Susana Cristina. (2008). *El desarrollo de la Filosofía en América Latina*. En: <http://identidadfilosofiaeducacion.blogspot.com/2008/01/filosofia-latinoamericana.html> (Recuperado el 15 de mayo de 2012)
- Freire, Paulo. (1980) *Pedagogía del Oprimido*. (24ª edición) Bogotá. Siglo xxi editores, s.a.
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes humanos: límites y paisajes* (1ª edición) Manizales. Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Umbrals de indolencia, educació sombria y justicia indiferente*. (1ª edición) Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2010). *Seminario Modernidad crítica*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Lafuente Guantes, María Isabel y otros. (2000). *Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Ponencias e investigaciones 1998-2000*. (1ª edición). Pereira. Editorial Botero Gómez.
- Marini, Ruy Mauro. (1988) *Las raíces del pensamiento Latinoamericano*. En: <http://www.marini-escritos.unam.mx/035pensamientolatinoamericanos.htm> (Recuperado el 3 de marzo de 2012)
- Marini, Ruy Mauro y otros. (1994) *La teoría social latinoamericana, tomo I, Los Orígenes*. (1ª edición). México. Centro de estudios latinoamericanos.
- Oppenheimer, Andrés. (2009) *Los Estados Desunidos de las Américas*. (1ª. Edición) España: Algaba ediciones, S. L.
- Ospina, William. (2011) *América Mestiza, el país del futuro*. (4ª reimpresión) Colombia: Nomos impresores
- Premios Nobel. Disponible en: <http://www.nobelprize.org/> (Recuperado el 10 de julio de 2012)
- Quijano, Aníbal y otros. (2000) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander, compilador. (1ª edición) Buenos Aires. CLACSO.
- Salazar Bondy, Augusto. (2004) *¿Existe una filosofía de Nuestra América?* (16ª edición). México: Siglo xxi editores. S.a. de c.v.
- Sen, Amartya. (2006) *Desarrollo y Libertad*. (8ª reimpresión). Colombia. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Ríos, Ana Gloria. (2010). *Seminario escuelas de pedagogía*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Zea, Leopoldo. (1976) *El pensamiento Latinoamericano*. (1ª. Edición). Barcelona. Editorial Ariel. Disponible en: http://www.ensayistas.org/filosofos/mexico/zea/pla/0-1.htm#_ftn4 (Recuperado el 24 de mayo de 2012)



Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia escolar¹

YANETH GARCÍA SÁNCHEZ², ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ CORREDOR³
CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

El desarrollo cognitivo de los seres humanos y la forma cómo interactúan con su entorno se constituyen en temas cruciales de investigación. Conocer la forma cómo se piensa, se siente o se actúa es fundamental para la construcción de una sociedad más humana. Los procesos cognitivos que tienen lugar en la educación, requieren de la interpretación de los conceptos pero también las situaciones problemáticas, los propios medios expresivos y argumentativos que los desencadenan. Ello supone conocer los diversos sujetos y los sistemas de prácticas, así como su estructura.

A lo largo del tiempo, se han realizado diversas propuestas para el desarrollo de habilidades de pensamiento, sin embargo insuficientes para superar los complejos procesos que brinda la conformación social actual; es débil todavía la toma de conciencia de los procesos que involucran el pensamiento, que atañen necesariamente a la educación y que se han de proyectar al grupo social del que se hace parte. Es por ello que el objetivo de la investigación a la que hacemos referencia es “Develar las expresiones que se dan sobre la reversibilidad y la anticipación, como procesos cognitivos previos a la metacognición, en situaciones de convivencia en niños de grado primero y preescolar.

Cabe recordar que la convivencia se ve afectada por la ausencia de reversibilidad por el efecto del falso consenso, entendido como un sesgo cognitivo por el que muchas personas tienden a sobreestimar el grado “de acuerdo” que los demás tienen con ellos. Las personas tienden a presuponer que sus propias opiniones, creencias, predilecciones, valores y hábitos están entre las más elegidas, apoyadas ampliamente por la mayoría. Esta creencia es un sesgo que exagera la confianza de los individuos en sus propias creencias, aun cuando éstas sean erróneas.

De igual modo, la ausencia de anticipación disminuye las oportunidades de identificar las señales de conflicto potencial entre los sujetos, la toma de conciencia de que las cosas podrían no ser como parecían inicialmente, que parecen inusuales o que tienen un significado

1 Recibido: 26 de julio de 2012. Aceptado: 09 de septiembre de 2012.

2 Yaneth García Sánchez. Docente Básica Primaria en institución educativa en el departamento del Huila en Colombia. Pregrado en Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana. Especialista en Comunicación – Educación de la Universidad Central. Magister en Educación y Docencia. Correo electrónico: yanetha5@hotmail.com.

3 Angélica María Rodríguez Corredor. Docente Básica Primaria en institución educativa en el departamento del Huila en Colombia. Pregrado en Psicología de la Universidad Surcolombiana. Magister en Educación Docencia. Correo electrónico: angelicamariaroco@gmail.com.

4 Tesis dirigida por Dolly Vargas. Realizada durante los años 2011 y 2012 en la ciudad de Neiva.

emocionalmente especial y lo que es muy importante la posibilidad de predecir las consecuencias de nuestras acciones, fundamentales en la convivencia.

Para la realización del proyecto investigativo se revisaron los antecedentes internacionales nacionales y regionales relacionados con los procesos cognitivos y la convivencia en la población ya mencionada, en ninguno de estos niveles se encontraron estudios específicos sobre la reversibilidad y la anticipación; los dos procesos estudiados, por esta razón se tomaron antecedentes sobre metacognición los cuales fueron de gran ayuda en el proceso de análisis de la información recogida.

De igual manera se elaboró un referente conceptual que orienta el análisis de la información, el cual hace un recorrido por el concepto y los avances sobre cognición expuesto por Piaget, quien fue el que introdujo los términos de anticipación y reversibilidad, luego se describe la metacognición y su importancia en las habilidades de pensamiento y en la solución de problemas, en esta parte se profundiza y se hace hincapié en la importancia de la reversibilidad y la anticipación como procesos de pensamiento previos a la metacognición. También se teoriza sobre la convivencia y específicamente la convivencia escolar.

En cuanto a la ruta metodológica, la investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo de tipo de tipo etnográfico en donde se implementa la observación directa de situaciones de la vida cotidiana y análisis de historias creadas por las investigadoras, la unidad de trabajo fueron los niños y niñas de las Instituciones educativas: La Ulloa sede Primavera (Rivera – Huila) y Técnico Agrícola Sede La Azufrada (La Plata – Huila), los cuales están en edades entre los 5 y los 8 años de edad.

Del estudio se concluye que el aprendizaje de las habilidades y destrezas sociales, necesarias para gestar escenarios de convivencia sana y pacífica, no solo depende de la personalidad de los individuos y del contexto en el que interactúan sino que también depende de su desarrollo cognitivo. Se demuestra que los niños en edad preescolar si poseen reversibilidad y anticipación aunque de manera primaria y que esto dos procesos cognitivos no surgen de la nada, no se desarrollan ni se fortalece sin entrenamiento.

Palabras Clave: Reversibilidad, Anticipación, Cognición, Metacognición, Convivencia, Convivencia Escolar, Falso consenso, Egocentrismo, Pensamiento Transductivo, Reflexibilidad.

Anticipation and reversibility in social situations

Abstract

The cognitive development of humans and how they interact with their environment constitute (crucial areas of investigation) key research. Knowing the way one thinks, feels or acts is essential to building a more humane society. The cognitive processes that take place in education require the interpretation of concepts as well as problematic situations, the expressive and argumentative ways that they trigger. This involves knowing the different subjects and systems of practices, as well as its structure.



Over time, there have been various proposals for the development of thinking skills, however insufficient to overcome the complex processes that provide the current social formation; still weak is the awareness of the processes involved in thinking that essentially relate to education and which are projected in the social group we are part of. That is why the objective of this research is "Unveiling the expressions given on the reversibility and anticipation, as cognitive processes prior to metacognition, in situations of coexistence among first grade and preschool children.

It is important to remember that coexistence is affected by the lack of reversibility of the effect of false consensus, understood as a cognitive bias in which many people tend to overestimate the degree of "agreement" that others have with them. People tend to assume that their own opinions, beliefs, biases, values and habits are among the chosen, widely supported by most. This belief is a bias that exaggerates the confidence of individuals in their own beliefs, even when they are wrong.

Similarly, the absence of anticipation decreases the opportunities to identify signs of potential conflict between individuals, becoming aware that things may not be as they seemed initially, that they seem unusual or have a special emotional significance and that is very important to be able to predict the consequences of our actions, fundamental in cohabitation.

For this study we reviewed the international and regional history related to the cognitive processes and coexistence in the aforementioned population, no specific studies about reversibility and anticipation were found in any of these levels, the two processes studied, for this reason, we took metacognition records, which were of great help in the process of analyzing the information gathered.

Similarly a conceptual reference that guides the analysis of information was developed, which takes a journey through the concept and progress on cognition outlined by Piaget, who was the one who introduced the terms in advance and reversibility, then describes metacognition and its importance in the thinking skills and problem solving, in this section, the importance of reversibility and anticipation as thought processes prior to metacognition is deepened and emphasized. The existence and specific school life is also theorized.

Regarding the methodological route, this research takes place under the qualitative approach of ethnographic type, where direct observation of everyday life situations and analysis of stories created by the researchers is implemented, the work unit were children in educational institutions: "La Ulloa" headquarters "Primavera" (Rivera - Huila) and Agricultural Technician headquarters "La Azufrada" (La Plata - Huila), between the ages of 5 and 8 years old.

The study concludes that learning skills and social skills, necessary tools for preparing healthy and peaceful coexistence scenarios, not only depends on the personality of the individual and the context in which they interact, but also depends on their cognitive development. We show that preschoolers do possess reversibility and anticipation, even in a primary way, and that these two cognitive processes do not arise from anything; do not develop nor strengthen without training.

Keywords: Reversibility, anticipation, cognition, metacognition, coexistence, school coexistence, false consensus, egocentrism, thought transduction and reflectivity

Justificación

El problema epistémico-cognitivo no puede desligarse del ontológico. Por este motivo lo que se pretende es intentar aportar a la elaboración de una ontología suficientemente rica para describir la actividad cognitiva desde un sistema de prácticas que involucren al sujeto en relación con él y con el otro. Establecer relaciones, es una característica del pensamiento hoy fundamental frente a la complejidad de los fenómenos; es develar la interdependencia entre nociones que la disyunción propia del concepto de ciencia tradicional aísla y que impide la articulación de conceptos, para llegar a conocimientos cruciales.

El problema que se aborda consiste en elaborar nuevos constructos teóricos y metodológicos para favorecer procesos cognitivos que superen en alguna medida, las limitaciones de los existentes, pero partiendo de las herramientas disponibles, desde la meta cognición, posible de perfeccionar mediante la generación de nuevas ideas y su difusión. Esto incluye la subjetividad emergente y no emergente de los modos de pensar y actuar de los sujetos considerados de manera individual, pero también es necesario considerar los conocimientos institucionales, a los cuales se atribuye un cierto grado de objetividad.

Una mirada al pasado

Durante la revisión del estado del arte no se encontró ninguna investigación que tenga relación directa con los procesos cognitivos de reversibilidad y anticipación, por esta razón se tomó como base los estudios sobre metacognición los cuales hacen referencia a estos procesos que son básicos para el desarrollo de las habilidades metacognitivas de la planeación y la evaluación. Las investigaciones referenciadas contribuyen en la contextualización del problema y hacen relevante y pertinente el objetivo de la investigación,

así mismo apoyan el referente teórico y la comprensión de los procesos cognitivos y metacognitivos.

Los estudios sobre metacognición que se tuvieron en cuenta fueron:

- **“Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia Lectora (ESCOLA)”**. Tesis doctoral presentada por Virginia Jiménez Rodríguez, a la Universidad Computense de Madrid en el año 2004.

En esta investigación se abordó la temática de la metacognición intentando abarcar sus componentes principales y su utilidad. La definición de metacognición fue explicada desde los puntos de vista de diversos autores, estudiosos del tema, principalmente y de Flavell. Además, se intentó diferenciar los conceptos de cognición y metacognición y se hizo énfasis en la evaluación metacognitiva.

- **“El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas”**. Tesis doctoral presentada por Montse Domenech Auque a la universidad de Rivira I Virgili en Tarragona en el año 2004. Esta Tesis Doctoral giró en torno a tres ejes principales: la resolución de problemas, la inteligencia y la metacognición. Trató de dilucidar las diferencias existentes entre adolescentes en la resolución de problemas en función de su perfil intelectual (alta capacidad intelectual versus capacidad intelectual media) y de su perfil meta-cognitivo (alta y baja eficacia meta-cognitiva).

En esta investigación se confirmó que los estudiantes que tenían un mejor perfil intelectual podían resolver las situaciones conflictivas de manera correcta y a los estudiantes con un perfil intelectual bajo les costaba más trabajo resolver problemas. Por lo tanto se propone hacer uso de la metacognición para que, utilizando estrategias como:



planeación, supervisión y evaluación se mejoren los procesos comprensivos y se opte por las soluciones más convenientes a la solución de diferentes situaciones cotidianas.

- **“¿Cómo suman los niños?, un recorrido a través de los procesos de razonamiento, metacognición y creatividad”**. Presentada por Tere-sita De Lourdes Bernal Romero a la Universidad Santo Tomas en el año 2005. En esta se encontró que el tipo de razonamiento más utilizado es el deductivo, ya que los niños partieron de la información general para cumplir con el requerimiento. En el proceso de creatividad se halló que no originaron productos novedosos ni adecuados, aun cuando se vieron algunos indicadores.
- **“Preguntas cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje”**. Tesis doctoral presentada por Ignacio Abdón Montenegro Aldana a la Universidad Pedagógica de Colombia en el año 2002, en esta se hace referencia a la importancia de la pregunta para mejorar los procesos de aprendizaje y fortalecer la metacognición.

Algunas investigaciones realizadas sobre convivencia

En el área de la convivencia se encontraron varias investigaciones; a continuación se relacionan las que aportaron a la elaboración de los criterios para la propuesta, sin embargo, es de notar que ninguno de estos estudios toma como eje central el desarrollo cognitivo y su importancia en los procesos de convivencia.

- El primero **“Aplicación de un modelo de mejora de clima social (2009)**, realizado en España, asume como convivencia escolar, la “interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo, que incide significativamente en el desarrollo tanto ético, socio–afectivo como intelectual del alumnado”.

(Universidad Solidaridad 2003) Analiza los efectos negativos que ejercen los problemas de convivencia escolar sobre el proceso de enseñanza y plantea la función del docente y padres de familia frente a dicha situación y frente a las nuevas exigencias sociales.

- La segunda investigación internacional, realizada en tres países europeos: **“Análisis de un sistema de convivencia escolar”(2009)**, se centra en tres aspectos fundamentales, primero hace una descripción del proyecto europeo realizado sobre convivencia escolar; describe las características del curso de formación derivado de dicho proyecto para incidir en la formación del profesorado, y habla sobre la evaluación hecha por los participantes que lo han realizado en base a la adquisición de competencias para el diagnóstico y la prevención de la violencia y la intervención para mejorar la convivencia.
- La tercera investigación fue realizada en el año 1999 en la Universidad Católica por: Judith Bermúdez Roa, Judith Meléndez Beltrán, Marlene Meléndez Beltrany Clara Orozco Meriñoy se tituló, **“Convivencia social basada en el respeto, la tolerancia y la responsabilidad en los niños de 3° grado de la Escuela Nuestra Señora de Fátima de Cartagena de Indias”**. Este trabajo de investigación se realizó con el objetivo de precisar los factores socio-culturales, familiares y académicos que influyen en el comportamiento de intolerancia, irrespeto y de modales incultos que manifiestan los estudiantes de 3° grado de la Escuela Nuestra Señora de Fátima.

El anterior análisis de las maestras investigadoras les permite deducir que es evidente la categórica influencia de: Los medios masivos de comunicación, la falta de diálogo entre los miembros de la familia, la poca importancia que algunos profesores de la institución le dan a los valores en el aula y en consecuencia a la Educación en valores por parte

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las expresiones que se dan sobre la reversibilidad y la anticipación, como procesos cognitivos previos a la metacognición, en situaciones de convivencia en niños de grado primero y preescolar?

Objetivos

Develar las expresiones que se dan sobre la reversibilidad y la anticipación, como procesos cognitivos previos a la metacognición, en situaciones de convivencia en niños de grado primero y preescolar

Objetivos específicos

- Identificar procesos de anticipación y reversibilidad en niños de preescolar y primero.
- Decodificar la forma cómo se generan los procesos de reversibilidad y anticipación en niños de grado primero y preescolar para comprenderlos
- Plantear criterios para una propuesta que permita utilizar procesos de reversibilidad y anticipación con el fin de potenciar una sana convivencia en los niños de preescolar y primero.

Fundamentación teórico conceptual

Naturaleza de la Cognición

Para efectos de la investigación a la cual se hace referencia se tomó como base la teoría Psicogenética de Piaget a través de la cual aplica conceptos biológicos básicos al comportamiento cognitivo: la asimilación, como la integración de elementos del exterior a estructuras previas, que requieren de la acomodación, entendida como la modificación de la estructura asimiladora por los elementos a ser asimilados.

Se realizó un breve recorrido por los estadios del desarrollo que atañen a las edades de 0 a 6 años correspondientes al

preescolar y grado primero de la educación formal. En cada uno de ellos, se señalaron elementos que de una u otra manera permanecen en el tiempo.

Estadio sensoriomotor (0- 2 años)

El comportamiento del niño en este estadio se caracteriza por la utilización de reflejos, el movimiento, la acción y la percepción. Su pensamiento es intuitivo y animista, contrario a los primeros planteamientos, creemos en la aparición de las representaciones y del lenguaje en niveles iniciales.

Estadio preoperatorio (2-6años)

En este estadio se enriquecen las representaciones mentales y el lenguaje del niño, gracias a la multiplicidad de interacciones posibles con el medio. En ese sentido, la imitación diferida, el juego simbólico y el dibujo se convierten en herramientas importantes para el desarrollo del pensamiento. Se inician los agrupamientos que conducen a las operaciones concretas. No obstante, el pensamiento se caracteriza por gran rigidez y en consecuencia por la ausencia de la descentración y la reversibilidad necesarias para las operaciones, es decir los niños en este estadio no razonan sobre transformaciones.

La reversibilidad y la anticipación: procesos cognitivos previos a la metacognición

La anticipación y la reversibilidad son dos procesos cognitivos necesarios en el desarrollo de la metacognición debido que permite desarrollar adecuadamente las habilidades metacognitivas. La anticipación es quizás el proceso cognitivo menos teorizado tal como se pudo evidenciar durante la búsqueda de bibliografía, sin embargo esto no quiere decir que sea menos importante o que no tenga relevancia en los procesos de aprendizaje en tanto que esta es esencial para la construcción de futuro, hace uso de ideas, percepciones sensibles y relaciones entre ellas,



involucra la inteligencia, en sus determinaciones, en *el tiempo* a que se refiere nuestro ser y el ejercicio de la memoria, posibilita reconocer el presente, volver al pasado y prever el futuro. Esta previsión de lo porvenir, se permite la previsión de consecuencias.

Según Baeza Villarroel (1994). La anticipación es un proceso de evaluación cognitiva que prevee las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo, sobre la base de la experiencia y otras fuentes de conocimiento. Va desde un proceso rápido, intuitivo, automático, hasta un proceso de predicción elaborado, deliberado, basado en inferencias inductivas o deductivas.

La reversibilidad por su parte es la capacidad para devolverse en el pensamiento para concebir las cosas en su totalidad a través de ello el sujeto es capaz de comprender las nuevas relaciones que aparecen dándole así verdadero sentido a la acción.

Según Piaget (1979, 205) "la reversibilidad es la característica más definida de la inteligencia". Si el pensamiento es reversible, entonces puede seguir el curso del razonamiento hasta el punto del cual partió. Reversible significa "poder invertir las propias acciones a fin de establecer su estado inicial". A partir de un periodo gradual de elaboración, alrededor de los 7 años, el ser humano adquiere la reversibilidad y logra organizar su pensamiento en estructuras lógicas; es decir, puede realizar operaciones lógico-concretas, como clasificaciones, seriaciones, mediciones y numeración.

La reversibilidad y la anticipación permitirán planificar y organizar estrategias para conseguir logros específicos en cualquier ámbito, hacer un seguimiento adecuado de la ejecución de acciones y apreciar la eficacia de las estrategias utilizadas. Pla-

near, monitorear y evaluar son procesos metacognitivos que requieren de habilidades de pensamiento altas; la anticipación y la reversibilidad se presentan como un camino seguro para la adquisición de dichas habilidades.

Metacognición: toma de conciencia de los procesos cognitivos

Se concibe la metacognición como la habilidad para pensar en el pensamiento, implica tener consciencia de que se es capaz de solucionar problemas y de controlar los propios procesos mentales. Flavell, citado por Nisbet y Shucksmith (1987, 54) afirma: Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos".

El Conocimiento meta-cognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano. Como habilidades son aquellas que son útiles para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento y de otras habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo de los propios recursos cognitivos.

Flavell, citado por Nickerson, Perkins y Smith (1978, 125), define el conocimiento meta-cognitivo a través de tres tipos de variables:

- Variables personales, abarca lo que uno cree saber acerca del carácter de uno mismo y de las demás personas.
- Variables de la tarea, se refiere al conocimiento sobre las características de una tarea, su nivel de dificultad y como superarla.
- Variables de la estrategia, conocimiento de los distintos enfoques de una tarea cognitiva.

La convivencia: Aprender a vivir juntos

La convivencia humana se organiza a partir de la cimentación de un sin número

de valores sociales que se transmiten a los seres humanos a través de entes económicos, políticos, religiosos y familiares. Los valores son constructos sociales que crean concepciones organizadas y ponderadas, las cuales se evidencian tanto en los comportamientos como en las conductas de los sujetos. Dichos valores responden a la cultura por lo tanto se diferencian y transforman de una región a otra y de una época a otra.

Siempre que se habla de convivencia se hace desde el ámbito social, se muestra la forma en la que nos relacionamos con los demás y con el entorno. Sin embargo, rara vez se habla de los procesos cognitivos que se deben generar para que la convivencia se haga evidente.

La convivencia es un proceso que requiere de sujetos que se reconozcan a sí mismos y que reconozcan al otro, que valoren sus puntos de vista y que igualmente valoren los puntos de vista del otro, que se respeten y que respeten a los demás y que entiendan que el trabajo en equipo es el camino para resolver los conflictos que se presentan diariamente.

Trianes (2001, 90) define la competencia social como “procesos cognitivos, sociales y afectivos que sustentan relaciones interpersonales de calidad, con resultados importantes para la persona”.

Jares (2006, 18-19) en su obra *Pedagogía de la convivencia*, plantea una serie de marcos que inciden en el aprendizaje de la convivencia, en ellos referencia a la familia, los centros educativos, los grupos de iguales, los medios de comunicación, los espacios e instrumentos de ocio y el contexto político, económico y cultural dominante. Los marcos en los que se desarrolla la convivencia no se pueden desligar, se presentan juntos y de cada uno de ellos, los seres humanos toman elementos que les permitan ser y estar en el mundo actual. Sin embargo, en el presente trabajo se hará énfasis en el marco del sistema educativo.

La escuela es un escenario en el cual interactúan niños y jóvenes de diferentes edades, culturas, grupos económicos, sociales y religiosos. Por lo tanto, es el lugar privilegiado para que ellos aprendan a convivir respetando a los demás. La escuela no solo genera un aprendizaje académico, también gesta la comprensión y adquisición de valores, actitudes y comportamientos

La metacognición es un proceso de pensamiento individual, el cual se nutre de habilidades cognitivas altas y en la actualidad se usa para mejorar las competencias de los seres humanos en los diferentes campos del saber. Sin embargo, la autorregulación social nos plantea que se puede hacer uso de las herramientas metacognitivas para ser hábiles socialmente, de tal manera que se fortalezca la capacidad de gestar relaciones sanas con los demás y con el entorno.

Ruta metodológica

Sujetos

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto se tomó como unidad de análisis a los niños y niñas de los grados preescolar y primero de las instituciones educativas: La Ulloa sede Primavera (Rivera – Huila) y Técnico Agrícola Sede La Azufrada (La Plata – Huila), los cuales están en edades entre los 5 y los 8 años de edad.

Estos niños pertenecen a comunidades de bajos recursos económicos, algunos de ellos viven en situaciones de extrema pobreza y no cuentan con oportunidades concretas para suplir sus necesidades básicas. De igual manera, la mayoría de ellos provienen de familias disfuncionales en las cuales no existe la presencia del padre o de la madre y en el peor de los casos de los dos. El nivel educativo de los integrantes de las familias es bajo, presentándose un gran número de padres analfabetas. Debido a este hecho, en dichas comunidades no se le otorga



un grado de importancia a los procesos educativos.

Tipo de investigación

El develar las expresiones que se dan sobre la reversibilidad y la anticipación, como procesos cognitivos previos a la metacognición, en situaciones de convivencia en niños de grado primero y preescolar, corresponden a una investigación desarrollada en el enfoque cualitativo de tipo etnográfico, ya que de este modo se descubre la visión que tienen los actores de la realidad que se estudia. A través de técnicas como la observación directa de situaciones de la vida cotidiana y análisis de historias creadas por las investigadoras.

En este caso se utilizó la técnica de observación participante porque era necesario que las investigadoras hicieran parte activa en las actividades que se realizaron, de esta manera se pudo obtener un punto de vista que desde fuera no sería observable ni evidente.

Las estrategias utilizadas fueron:

- Situaciones de la vida cotidiana: Por un lado se hizo el registro de las situaciones conflictivas de los niños, situaciones de malos entendidos y de peleas tanto físicas como verbales, las cuales generan un clima escolar hostil. Por otro lado, se hizo el registro de momentos de juego, momentos en los que ellos recrean patrones de conducta aprendidos del entorno
- Situaciones creadas: En estas, las investigadoras utilizaron cuentos narrados y videos, los cuales plasman historias de interacción social, permitiendo ver la convivencia desde diferentes momentos y situaciones.

La sistematización se realizó con el programa ATLAS TI; esta dio paso a la descripción y al análisis de la información. Los hallazgos de este trabajo sirvieron para presentar algunos criterios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de plantear una propuesta metodológica que permita hacer uso de los procesos cognitivos de

reversibilidad y anticipación, necesarios para el desarrollo de la metacognición en situaciones de convivencia de la vida escolar.

Hallazgos

El aprendizaje de las habilidades y destrezas sociales, necesarias para gestar escenarios de convivencia sana y pacífica, no solo depende de la personalidad de los individuos y del contexto en el que interactúan, sino que también depende de su desarrollo cognitivo.

Para que exista conciencia de lo social y se propenda por vivir en espacios de cordialidad, trabajo en equipo y construcción colectiva se hace necesario que la persona logre ponerse en el lugar del otro, que se reconozca como individuo y reconozca a los demás, que tenga la capacidad para evaluar lo que ocurre en determinadas situaciones, de percibir, reconocer e interpretar correctamente las acciones y las necesidades de los otros y que tenga la capacidad para imaginar posibles cursos de acción, así como seleccionar el más apropiado, es aquí donde toma importancia la reversibilidad y la anticipación como procesos previos a la metacognición.

Reversibilidad: proceso ligado al egocentrismo

Piaget (1979, 14) es enfático en manifestar que los niños en el estadio pre operacional (de 2 a 6 años de edad) no tienen reversibilidad, no están capacitados para negar o deshacer una acción y esto se debe a que aún no han adquirido las habilidades necesarias para pensar de manera lógica y formal.

Según este autor, los niños en este estadio tienden a ser egocéntricos, es decir, ven el mundo desde una perspectiva personal y no están dispuestos a reconocer el punto de vista del otro. A menudo los niños creen que las demás personas están viendo lo que ellos ven, están escuchando lo que ellos escuchan, están pensando lo

que ellos piensan y están actuando como ellos lo hacen. Su lenguaje no se adapta a las necesidades del oyente.

Este egocentrismo se manifiesta en la incapacidad para la descentración, lo cual los imposibilita para observar una situación desde múltiples perspectivas. Ellos se enfocan en la característica principal del hecho e ignoran otras variables que permiten su comprensión. Al ser tan unilaterales no logran gestar relaciones por lo tanto el entendimiento de un hecho es limitado y a veces equivoco.

Al relacionar la teoría de Piaget con el aprendizaje de la convivencia se podría concluir que los niños en el estadio preoperacional tendrían serias dificultades para crear escenarios de empatía, por ende sus relaciones interpersonales son de baja calidad y estarían más enfocadas a satisfacer las necesidades propias, por encima de las necesidades del colectivo.

Shaffer Davis y Kipp Katherine (2007, 260) en su libro *Psicología del Desarrollo, Infancia y adolescencia* afirman que “Numerosos experimentos indican que Piaget subestimó la capacidad del preescolar para reconocer y comprender el punto de vista de otra persona. Por ejemplo, la tarea de tres montañas ideada por Piaget e Inhelder ha sido criticada por su extraordinaria dificultad; la investigación más reciente ha revelado que los niños parecen menos egocéntricos cuando se les muestran arreglos visuales mucho menos complejos... por ejemplo mostraron a los niños de 3 años una tarjeta con un perro en un lado y con un gato en el otro. Después la sostenían verticalmente entre el niño (que podía ver al perro) y el experimentador (que podía ver al gato); le preguntaban entonces qué animal podía ver el experimentador. Los niños no se equivocaban, lo cual significa que podían adoptar la perspectiva del experimentador e inferir que debería ver al gato y no al animal que ellos miraban”

El hallazgo de estos investigadores no deja sin piso la teoría de Piaget puesto que

los niños en etapa preoperacional tienden al egocentrismo pero permite concebir este estado como una etapa que puede ser superada adecuadamente por los infantes en la medida que sean entrenados para tal fin.

La investigación le apuesta a un concepto de reversibilidad más amplio, que no se limita situaciones netamente académicas sino que trascienden el plano social. Se cree que en la medida en la que el niño sea capaz de regresar en el pensamiento podrá evaluar las diferentes situaciones que vive diariamente de tal manera que encuentre mejores formas para vivir.

El trabajo de campo ha permitido evidenciar que los niños tienen cierto grado de reversibilidad y que éste proceso cognitivo se hace presente en situaciones menos complejas para la edad y más cercanas a su cotidianidad. En esta investigación se pudo comprobar que los niños de preescolar y primero, hacen uso de la reversibilidad cuando tienen que dar cuenta de situaciones o conceptos sencillos que están muy ligados a su contexto.

El conflicto: escenario para la reversibilidad como evasión de responsabilidad

En otras situaciones de convivencia, cuando fueron escenarios de conflicto, la reversibilidad iba más encaminada hacia contar los hechos buscando como hallar culpable al otro y como excusarse de sus actos. En situaciones de convivencia los niños tienden a ser egocéntricos, apoyados en la teoría de Piaget, tienen dificultades para ponerse en los zapatos del otro y apreciar la situación desde su complejidad. Simplifican las situaciones a su modo de ver y a su conveniencia Pero en la medida en que son cuestionados van descubriendo que en su memoria están alojadas partecitas de los sucesos vividos que no han sido mencionados en sus narraciones.



El cuento, espacio para la reversibilidad como narración

Cuando se les leyeron los cuentos o cuando se les proyectaron los videos ellos manifestaron interés por las historias que se les estaban presentando. A los pequeños de 5 y 6 años de edad les llama la atención la interpretación de los personajes, los tonos de voz y los gestos que acompañan el relato. No obstante al pedirles que contaran con sus propias palabras las historias que habían presenciado su narración fue vaga, no lograron constituir un relato fluido y coherente. En muchos casos se limitaron a contar una parte de la historia.

Cuando se les pidió a los niños de primer grado que hicieran el ejercicio de contar de forma escrita el cuento o la película que acababan de presenciar, el resultado fue una narración más larga, coherente, contada cronológicamente y en la cual se utilizaron más recursos expresivos permitiendo una mejor contextualización y narrativa de los hechos.

La anticipación: formas de egocentrismo y centración

En las instituciones educativas se encuentran niños en edad preescolar que presentan serios problemas de adaptación los cuales les impiden tener buenas relaciones interpersonales, esto se debe en gran medida a la imposibilidad que presentan para evaluar las consecuencias de sus actos en las actividades cotidianas y en el desarrollo de la convivencia escolar. La mayoría de problemas de convivencia son asociadas por los investigadores, a las pautas de crianza inadecuadas y a las problemáticas comunes de su entorno, muy pocas veces se ha asociado este tipo de problemas al desarrollo cognitivo del niño.

Para Piaget un niño en etapa preoperacional, presenta múltiples limitaciones entre las cuales se encuentra el egocentrismo, la centración y la rigidez de pensamiento, todas están afectan de ma-

nera directa la capacidad de anticipación (prever, planear y analizar consecuencia) que puede tener un niño.

Un niño de 5 a 7 años de edad es incapaz de ponerse en el lugar de otro (egocentrismo) y es más difícil aun que pueda imaginarse que va a pasar con ese otro, en una determinada situación de convivencia. Además de la limitación dada por su egocentrismo, el cual se manifiesta anticipando solo las consecuencias de sí mismo, también es notoria en su anticipación la influencia de las experiencias previas y las consecuencias que tienen esta clase de actos en su entorno.

La anticipación ligada al razonamiento transductivo

El discurso de los niños muestra que poseen una rigidez de pensamiento la cual hace que la anticipación del pequeño sea generalizar las consecuencias de los actos sin tomar en cuenta la singularidad de cada uno de ellos. Es común encontrar que los niños pretendan solucionar diferentes problemas con los mismos recursos.

Según Piaget (1979, 15) los niños en etapa pre operacional manifiestan un razonamiento transductivo, a través del cual asocian o comparan situaciones particulares, sin que estas tengan relación entre sí, los niños simplemente buscan similitudes y diferencias en ellas. En el estadio de pensamiento formal este tipo de razonamiento es considerado pensamiento creativo, debido a que fortalece la imaginación y sirve como fuente para crear recursos literarios como metáforas y símiles. Sin embargo, en la etapa preoperacional los niños usan el razonamiento transductivo, sin proponérselo y este les permite descubrir el mundo en el que interactúan, así como aprender a asumir pautas de comportamiento.

Un niño puede ver que su mamá asea la casa porque va a recibir visitas, en este caso el razonamiento transductivo lo puede llevar a pensar que cada vez que su mamá

asea la casa es porque van tener invitados. Un niño que va de paseo con sus padres en auto puede ver que cada vez que el semáforo alumbra de color rojo el carro debe parar. Lo cual lo llevará a tener la relación que el color rojo significa pare.

Las generalizaciones que presentaron los estudiantes en la investigación para resolver situaciones de la vida cotidiana, pueden ser originadas por el razonamiento transductivo, ya que el asumir que una falta debe ser comunicada a una figura de autoridad se debe a que el contexto le ha enseñado que cada ocurre un suceso negativo es la figura de autoridad la encargada de resolver tal situación. En este caso el pensamiento transductivo no le permite al niño reflexionar acerca de la veracidad o falsedad de sus proposiciones, simplemente estas son asumidas como acciones a seguir y en la medida en la que se entrena el pensamiento se logra tener mayor control del mismo.

La anticipación ligada al contexto

Además de las generalizaciones producidas por la rigidez del pensamiento también es evidente que sus respuestas están influenciadas fuertemente por su entorno, debido a que es común ver que los padres de estos niños solucionen sus problemas con agresiones

En los testimonios de los pequeños se manifiesta como anticipación, una forma muy común de arreglar los problemas en su comunidad y es a través de la agresión y los golpes. En las conversaciones de los niños es habitual encontrar que los padres se pelearon con otras personas y utilizaron machete, escopeta o piedras para defenderse. Que fueron insultados o golpeados por sus padres al desacatar una orden o al dejar de realizar una tarea.

De igual manera en sus conversaciones los niños evidencian que los padres en varias oportunidades les aconsejan que utilicen la estrategia de “ojo por ojo, diente por diente” para arreglar los conflictos que se generan con los compañeritos.

De esta manera se observa como el contexto influye en los imaginarios que crean los niños frente a la resolución de problemas y como las anticipaciones que expresan recrean esos aprendizajes previos. En este caso las anticipaciones que se hacen no son producto de un proceso de reflexión sino producto de mecanismos previamente establecidos.

La anticipación carece de flexibilidad

Las anticipaciones de los niños son un proceso rápido, intuitivo y automático y no llega a niveles que les permitan un proceso de predicción elaborado, deliberado, basado en inferencias inductivas o deductivas. El desarrollo cognitivo de los niños les permite evaluar de manera primaria sus actos lo cual limita más la posibilidad de que haya una convivencia pacífica, tal como se muestra en casos donde los niños anticipan y no pierden la oportunidad para hacer comentarios despectivos hacia sus compañeros lo cual es típico del contexto.

Los testimonios de los pequeños fueron determinados por la inmediatez para contestar, no se tomaron el tiempo para evaluar realmente la situación y determinar si estas propuestas darían solución al problema, lo que evidencia la falta de flexibilidad en sus respuestas. Esta situación es común en los infantes, debido a que están en la edad en la que dicen lo primero que piensan y actúan de acuerdo a su pensamiento. La anticipación aparece en cierto grado pero sin una reflexión previa.

Los cuentos como estrategia para estimular los procesos anticipatorios

Las anticipaciones de los niños no se da de manera automática, la mayoría las veces son los adultos quienes los deben estimular para que ellos logren analizar las alternativas de solución y las consecuencias de sus actos, por medio de preguntas y cuestionamientos.



Cuando se cuestionó estas preguntas, las respuestas de los niños fueron cambiando lo cual está justificado por la etapa del desarrollo moral donde el niño se encuentra. Los niños hacen introyección de las normas pero no las reflexionan y además es normal que ante un adulto el niño acate las normas por la figura de autoridad que este representa, más que por su reflexión sobre el deber ético de su comportamiento.

En las anticipaciones realizadas por los niños en los cuentos y videos es evidente que de manera automática e inconsciente ellos hacen proyección de sus comportamientos en los personajes.

Convivencia: acto cognitivo y social

Al iniciar la ciclo escolar es normal que algunos niños tengan problemas de adaptación, esto se debe en gran medida a las limitaciones dadas por la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños (egocentrismo, centralización y rigidez del pensamiento) y a que en sus hogares estos comportamientos son reforzados por los padres, como lo menciona Jares (2006, 18,19) en su obra Pedagogía de la convivencia

“La familia: Es considerada como el primer estamento de socialización de los seres humanos, ella es la responsable de enseñar las primeras pautas para vivir en comunidad. De allí que sea necesario e indispensable que cada familia aporte a sus nuevos aprendices modelos adecuados de interacción con los demás y con el entorno.

En las aulas los docentes empiezan a estimular de manera consciente y otros de manera involuntaria los procesos cognitivos, en cuanto se les pide a los niños que hagan empatía (ponerse en el lugar del otro) o que se integren a los grupos de trabajo. Para que un niño logra hacer esto tiene que hacer uso de la anticipación y proyectar su comportamiento frente a sus compañeros para lograr ser aceptado y sin

lugar a duda tendrá que recordar (reversibilidad) las actitudes que a los miembros del grupo le disgustan, todo esto con el fin de adaptarse a su nuevo ambiente.

La anticipación de las consecuencias de los actos de convivencia son limitadas en gran medida por los esquemas cognitivos que ya poseen los niños y que son traídos al presente mediante la implementación de la reversibilidad, esquemas que fueron elaborados mediante la interacción del niño con la familia, el sistemas educativo, los pares los medios de comunicación y el contexto político, cultural y económico dominante.

A modo de conclusión

Una de las situaciones más sentidas en las instituciones educativas es la dificultad que existe para generar ambientes adecuados de convivencia pacífica. Los conflictos que se presentan diariamente originan un deterioro en el clima institucional y dejan como resultado espacios hostiles que no permiten entablar buenas relaciones interpersonales. Por esta razón el tema de la convivencia se ha puesto de moda y ha sido centro de discusiones en diferentes entornos. Sin embargo, en la bibliografía consultada queda de manifiesto que el tema “Convivencia” se ha abordado desde el campo social y sus estrategias de intervención buscan combatir un problema ya latente. El aspecto cognitivo de los seres humanos es poco tratado en este tipo de estudios.

Partiendo de este hecho, es donde toma vigencia e importancia la investigación. Observar al ser humano desde su multiplicidad, desde su subjetividad, desde su ser tanto cognitivo, como emotivo y social es vital para hallar mejores respuestas. De igual manera observar al ser humano desde su edad temprana ayuda a explorar un camino que más que combatir un problema existente podría ayudar a prevenir situaciones a futuro.

Al indagar ¿cuáles son las expresiones que se dan sobre reversibilidad y anticipación, como procesos cognitivos previos a la metacognición, en situaciones de convivencia, en niños de grado preescolar y primero? Se encontraron los siguientes hallazgos:

Los niños son tímidos a la hora de habla en público y exponer sus ideas. El rechazo y la burla son dos aspectos que limitan su oralidad. Por lo tanto el proceso de reversibilidad se coarta cuando se enfrenta a la timidez y al miedo escénico. Sin embargo, tuvieron mejor manejo de la reversibilidad cuando se les pidió que dieran cuenta de hechos vividos por ellos o de situaciones muy cercanas a su contexto. En este caso fueron apasionados y detallistas en sus relatos. De igual manera, cuando sintieron que las situaciones eran muy cercanas, lograron relacionarlas con hechos vividos. Aunque, las relaciones se convirtieron en un acto explicativo sin que existiera una reflexión que les permitiera conocer los pros y los contras de las actitudes e incentivara cambios de conducta.

En niños de primero, que manejan el proceso de escritura, se evidencio que la reversibilidad era más fluida cuando se les pedía hacer narraciones escritas. En este caso, la motivación por escribir bien, la intimidad que se generaba con la hoja en blanco, así como el tiempo largo del cual disponía, brindaba la confianza necesaria para dar cuenta detallada de los hechos y escribir textos coherentes.

Los niños en etapa preoperacional tienden a anteponer su manera de pensar ante el otro. Por lo cual no logra ver una situación desde su totalidad sino que la parcializan. En este orden de ideas la anticipación y la reversibilidad son procesos permeados por el egocentrismo. Cuando fueron escenarios de conflicto, la reversibilidad iba más encaminada hacia contar los hechos buscando hallar culpable al otro y excusar los actos propios. Igualmente, se evidencio que estos procesos

están fuertemente ligados al contexto y a las emociones que están presentes en los niños en esos momentos.

Dentro de los procesos cognitivos, tienen gran importancia los pensamientos de tipo anticipatorio porque de este depende en gran medida que se activen las acciones oportunas por parte del niño y las disposiciones fisiológica que propician su desarrollo y aprendizaje. Las anticipaciones de los niños son un proceso rápido, intuitivo y automático, razón por la cual no llegan a un nivel que les permita un proceso de predicción elaborado. Contrario a esto tienden a seguir las pautas de otros para realizar sus proyecciones.

La anticipación que realizan los escolares de 5 a 7 años de edad en relación a las consecuencias de sus actos, está limitada por los esquemas cognitivos que poseen. Esquemas que fueron elaborados mediante la interacción con la familia, el sistema educativo, los pares, los medios de comunicación y el contexto en general. En las anticipaciones propuestas para cuentos y videos es evidente que de manera automática e inconsciente ellos hacen proyección de sus comportamientos en los personajes.

Existe relación entre la anticipación y el pensamiento transductivo en los niños, ya que en sus proyecciones tienden a solucionar o interpretar diferentes situaciones empleando los mismos recursos. Por ejemplo: Si alguien comete una falta, sin importar cuál sea, debe ser comunicada a una figura de autoridad como la policía o los profesores.

Para llegar a un nivel de anticipación donde el niño sea capaz de evaluar sus actos, utilizando al mismo tiempo la reversibilidad se hace necesario el acompañamiento de otras personas, que lo induzcan y lo cuestionen sobre sus respuestas. Las anticipaciones reflexivas en los niños no se dan de manera automática, la mayoría las veces son los adultos quienes los deben estimular para que ellos logren



analizar las alternativas de solución y las consecuencias de sus actos, por medio de preguntas y cuestionamientos.

De los anteriores hallazgos se puede concluir que:

- Anticipación y reversibilidad son dos procesos cognitivos complementarios, esenciales para la construcción de un pensamiento metacognitivo y autorregulador. La anticipación y la reversibilidad son la base para la planeación y la valoración de cualquier comportamiento o cualquier situación. Sin estos procesos sería difícil aprender nuevas formas de convivir y de adaptarnos al medio social.
- Un individuo que tenga altas habilidades de pensamiento está en la capacidad de resolver problemas de manera más fácil que una persona con habilidades de pensamiento limitadas. En este sentido, el aprendizaje y fortalecimiento de habilidades tanto cognitivas como sociales es necesario para gestar ambientes de convivencia sana y pacífica.
- Los escolares de 5 a 7 años de edad son capaces de razonar de forma lógica sobre problemas o conceptos sencillos, en especial cuando están familiarizados con ellos o cuando sus respuestas son cuestionadas por otra persona. El contexto forma parte importante en el desarrollo de pensamiento, por lo tanto es indispensable partir de los presaberes para fomentar aprendizajes significativos y fortalecer habilidades en los pequeños, así mismo como generar estrategias problematizadoras que lleven a los niños a usar la reflexión constantemente.
- Los niños en edad preescolar manejan un grado mínimo de anticipación y reversibilidad como procesos conscientes. En su cotidianidad hacen uso de estos procesos de manera mecánica. La anticipación y la reversibilidad son procesos cognitivos que necesitan entrenamiento,

- en este caso es indispensable el acompañamiento de un adulto que les ayude a canalizar la información obtenida, producto de sus procesos mentales, para aprender a usarla adecuadamente, en especial en la resolución de problemas.
- La reversibilidad y la anticipación implican el uso de la memoria, los recuerdos, los presaberes, los saberes, las vivencias y de la relación que se pueda tejer entre ellos para comprender los hechos presentes y proponer acciones en el futuro. Esta comprensión de hechos no es limitada, los procesos cognitivos permiten que los seres humanos comprendan desde situaciones académicas hasta situaciones sociales y emocionales.
 - Los niños en edad preescolar están en un proceso de descubrimiento del mundo que los rodea, por tal razón están dispuesto a nuevas propuestas para mejorar su desarrollo cognitivo. En este orden de ideas empezar a trabajar la aprehensión y el reforzamiento de habilidades tanto cognitivas como sociales a temprana edad, permitirá que se recorra un camino seguro rumbo a la autorregulación y por ende a la construcción de ambientes sanos de convivencia.
 - A partir de las diferentes estrategias metodológicas que los docentes emplean en sus aulas de clase, se estimula de manera inconsciente a los niños para que ejerciten sus habilidades cognitivas. Sin embargo, la presente investigación demuestra que en la medida en la que las estrategias didácticas refuercen de manera consciente tales habilidades se alcanzan mejores resultados. En la población muestra de esta investigación, los niños mejoraron su capacidad reflexiva en la medida en la medida que se les cuestionaban sus respuestas y lograron ser más conscientes de sus actos.

Puntadas para una propuesta

A la hora de plantear una propuesta de intervención con niños de preescolar y primero se hace necesario tener en cuenta y estar convencidos que la educación es el principal medio para preparar a los infantes de manera integral y mejorar la condición social de una comunidad. Las escuelas se muestran como un ente socializador por excelencia, es el lugar en donde los niños aprenden a relacionarse con los demás, siendo los demás personas ajenas a su núcleo familiar. En ella se adquiere un mejor desarrollo cognitivo, físico y social.

La sociedad actual reclama de la educación y de los centros que están a su servicio, una formación que vaya más allá del desarrollo cognitivo e intelectual. A gritos se reclama por una educación que propenda por la salud mental, de tal manera que entran en vigencia conceptos como: formación en valores, autoestima, seguridad personal, tolerancia, respeto, trabajo cooperativo, en equipo, entre otros.

La actualidad pide que los seres humanos adquieran la capacidad para detectar problemas y tenga la suficiente creatividad para resolverlos de la manera más adecuada, buscando el bien común y el bien personal. De allí que el planteamiento central de este proyecto de grado tenga que ver con la forma en la que se puede optimizar las habilidades de pensamiento en los niños de 5 a 7 años para mejorar la convivencia en los centros educativos.

En este orden de ideas se plantearán criterios que se deben tener en cuenta en el momento que se pretenda hacer un proyecto educativo de convivencia con niños:

Criterios generales:

- Todo proceso de intervención y formación en la infancia debe partir de un conocimiento previo de los niños. Este conocimiento va ligado a la ubicación del infante en la escala evolutiva. Se

hace necesario indagar acerca de las posibilidades cognitivas, físicas, psicomotoras, afectivas y sociales ya que estas condicionan los resultados de las experiencias pedagógicas.

- Todo proceso de intervención para mejorar la convivencia debe contar con un diagnóstico que permita conocer el clima institucional de los centros educativos y los respectivos contextos de los niños.
- En los procesos formativos de los niños, se debe vincular a la familia, ya que este es el principal ente formador. Familias y centros educativos deben hablar un mismo lenguaje para que el niño sienta que los aprendizajes adquiridos son sólidos, estables y le permitirán mejorar en todas sus dimensiones. Por lo tanto se debe potenciar actividades complementarias y extraescolares como medio para favorecer la convivencia y facilitar la integración escolar.
- Se debe aprovechar cada momento y espacio de interacción con los pequeños para formar integralmente. Es función de docentes y padres de familia aportar herramientas que acordes a la edad de los niños, los encaucen de manera adecuada.
- Al emprender cualquier actividad se debe partir de los preconceptos, las representaciones y los conocimientos previos de los niños ya que estos les sirven como referentes de interpretación y asimilación de la nueva información que le llega.
- El papel del docente no debe ser el de transmisor de conocimientos sino el de facilitador de situaciones, escenarios y ambientes de aprendizaje que les ayude a los niños a conocer el mundo real y a interactuar con él de manera sana y responsable.

Criterios cognitivos:

- La anticipación: Trabajar la anticipación, como un proceso cognitivo consciente, permite a los estudiantes potenciar la creatividad, ampliar la visión de las



cosas, dar un paso al vacío y saltar a un mundo de posibilidades.

- **La reversibilidad:** Potenciar la reversibilidad en los niños, como proceso cognitivo consciente, permite que sean capaces de comprender las situaciones desde diferentes perspectivas y puntos de vista, les ayuda a mejorar la capacidad de asumir responsabilidades y de pensar mejor las cosas antes de emprender una acción.
- **Desarrollo del lenguaje:** Se debe tener en cuenta el adecuado desarrollo del lenguaje ya que este es esencial a la hora de entablar una comunicación con los otros. El lenguaje se constituye en el motor que propicia desarrollo de pensamiento, convivencia y comunicación. En este sentido es prioritario reconocerle y potenciarle al infante sus habilidades comunicativas, su creatividad y su capacidad de producción.
- **Pensamiento creativo:** Enseñar al niño a usar la razón y la pasión para crear cosas nuevas y fortalecer su originalidad. El pensamiento creativo es una habilidad que se aprende y se mejora en la medida en la que se entrena. Todo ser humano puede desarrollar su creatividad hasta tal punto que sea capaz de alejarse de ideas preconcebidas y busque alternativas para recorrer su propio camino.
- **Pensamiento crítico:** Desarrollar en el niño pensamiento crítico implica propiciar espacios para la reflexión, implica fortalecer en ellos es espíritu indagador e investigador para que logre sacar sus propias conclusiones de la realidad. Para que se forje pensamiento crítico se debe propender por desarrollar en el niño habilidades como: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación, en procesos acorde con su edad.
- **El juego:** El juego como estrategia de desarrollo cognitivo, social y afectivo en los niños, crea en ellos mayor independencia y autonomía. El juego

espontáneo permitirá apreciar lo que está viviendo en infante y su capacidad de relacionarse con los demás. El juego dirigido, por su parte, permitirá al docente enseñarle a sus estudiantes, de manera lúdica, pautas para vivir en comunidad.

Criterios Emocionales:

- **Auto concepto:** Se deben encaminar actividades que les permita a los niños conocerse a sí mismo y reconocerse desde sus diferentes dimensiones. Esto para afianzar la imagen de sí mismo y generar confianza en su propia identidad y en el lugar que ocupa en el mundo.
- **La autoestima:** Es la valoración que se le hace al auto concepto, el respeto y el amor que se llega a sentir por uno mismo. Para que exista una buena autoestima se hace necesario trabajar cuatro pilares: las relaciones con los padres, el autocontrol de las emociones negativas, la auto aceptación y la conducta social.
- **Manejo de emociones y sentimientos:** El niño debe aprender a entender mejor sus sentimientos y emociones, de tal manera que llegue a comprender lo que pasa dentro de sí a la hora de sentir algo y que pasa a su alrededor cuando estos sentimientos se hacen presentes.
- **Por otro lado el pequeño debe entender que sentimientos como miedo, temor, ansiedad, rabia y odio son naturales y que no son malos en esencia. El error que cometen los seres humanos es satanizarlos. Contrario a esto lo que debe aprender es la forma como se deben manejar en caso de llegar a experimentarlos.**

Criterios sociales:

- **La comunicación:** La comunicación se constituye en elemento fundamental para las relaciones sociales, un ser humano que tenga dificultades para comunicarse, tendrá dificultades para pertenecer a grupos sociales. En este sentido se hace necesario fortalecer

la comunicación en los pequeños para que cada día vayan adquiriendo herramientas que les permita generar relaciones interpersonales de calidad.

- Se debe tener en cuenta que los niños deben aprender a escuchar al otro, intentar comprender el punto de vista de los demás, evitar los prejuicios y expresar sus pensamientos de forma clara y coherente. La convivencia se hace más efectiva en la manera en la que mejoran los canales de comunicación y entra en vigencia el diálogo.
- La empatía: Al niño se le debe fortalecer la capacidad de conectarse con universos distintos al propio, para imaginar y sentir cómo es el mundo de la otra persona, incluso con situaciones en las que no está familiarizado por experiencia propia.
- La asertividad: Al niño se le debe formar criterio para que aprenda a expresar lo que siente y piensa de manera responsable, teniendo en cuenta al otro.
- Relaciones interpersonales: Los niños deben adquirir la capacidad de iniciar relaciones interpersonales con los demás pero también de terminarlas si reconocen que ellas no favorecen su desarrollo personal. De igual manera, debe adquirir habilidades para relacionarse con los otros en positivo ya que es incierto el conocer con quiénes vamos a interactuar en un futuro.
- Trabajo en equipo: El trabajo en equipo proporciona al niño la capacidad de construir en colectivo, fortalece la comunicación y da pautas para crear habilidades de negociación, tratando de elegir alternativas que se ajusten a las necesidades y los intereses de todos los miembros del equipo.
- Toma de decisiones: Decidir implica iniciar una acción frente a una situación dada, no permitiendo que sea el azar quien se ocupe de ella. Sin embargo, para decidir es necesario tener en cuenta tópicos como necesidades, valores, intereses y posibles consecuencias. Al niño se le debe desarrollar la capacidad de tomar decisiones no solo para su propia vida sino para el colectivo.
- Resolución pacífica de conflictos: Enfrentar a los niños con situaciones conflictivas les permite irse entrenando en la habilidad de resolución de conflictos. En este caso los problemas se diseñarán teniendo en cuenta la edad y el nivel de comprensión de los pequeños y el proceso será guiado por el docente para enseñar a los niños las herramientas que se pueden abordar a la hora de solucionar situaciones que la cotidianidad les presente.
- Elaboración democrática de normas: Como estrategia los niños pueden ayudar a elaborar las normas de aula. Esto les brindará un conocimiento más amplio del por qué son necesarias las normas, qué se pretende con ellas y qué se puede llegar a generar si estos acuerdos se cumplen. Igualmente, la estrategia les permite sentirse parte importante del proceso.
- La educación en valores: Los valores son normas socialmente aceptadas que ayudan a la convivencia sana y pacífica. Dentro del plan de intervención se debe tener en cuenta la formación en valores para que los chicos moldeen sus comportamientos propendiendo por el bienestar personal y social.



Bibliografía

- Aragón Jiménez, Estrella y sus colaboradores (1999). *Educación para la convivencia. Proyecto de Investigación educativa subvencionada por la consejería de educación y ciencia de la Junta de Andalucía*. Andalucía. Editorial: Coria Gráficos
- Baeza, Juan Carlos (1994) *Ansiedad, pensamiento y anticipación*. En www.clinica-deansiedad.com/introduccion-anticipacion (Recuperado septiembre 15 de 2011)
- Bermudez Roa, Judith., Melendez Beltrán Judith, Melendez Beltrán Marlene, & Orozco Meriñoy Clara. (1999). *Convivencia social basada en el respeto, la tolerancia y la responsabilidad en los niños de 3º grado de la Escuela Nuestra Señora de Fátima de Cartagena de Indias*. Universidad Católica. Colombia.
- Bernal Romero, Teresita De Lourdes. (2005) *¿Cómo suman los niños?, un recorrido a través de los procesos de razonamiento, metacognición y creatividad*. Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Brunner, Jerome. (1985). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid
- De Bono. Edward. (1994). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Delval. Juan. (1993). *Crece y piensa: La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: papeles de pedagogía. Paidós,
- Dewey, John. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Editorial Paidós,
- Grasa Sancho Teresa y colaboradores (2006). *Convivencia en los centros educativos. Módulo 1: Convivencia entre iguales. Departamento de educación, cultura y deporte Zaragoza*. Editorial: Gorfisa
- Dockrell Julie. & McSHANE, John. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. Barcelona: editorial Paidós.
- Domenech Aunque, Montse. (2004). *El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas*. Universidad de Rivira I Virgili en Tarragona. España
- Esperanza, Javier (2001). *Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid. Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO
- Flavell, John Hurley. (1975). *A psicología do desenvolvimento de Jean Piaget*. Rio de Janeiro, Pioneira Editora.
- Esperanza, Javier; Torrego Seijo, Juan Carlos; Moreno Olmedilla, Juan Manuel (2001) *Convivencia Escolar: Un enfoque práctico*. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras Madrid: Centro de diseño y animática
- García-Hierro García, María Angeles. (2009) *Convivencia Escolar en secundaria: Aplicación de un modelo de mejora de clima social* Universidad de Extremadura. España.
- Gardner, Howard. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, Howard. (2002). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Jiménez Rodríguez, Virginia. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Klingler Kaufan Cynthia, Valdillo Bueno Guadalupe (2001) *Psicología Cognitiva: Estrategias en la práctica docente*. México: Lito Camargo Ltda
- Luengo Horcajo, Florencio y Sánchez Pérez, Paz (2003). *La convivencia democrática y la disciplina escolar. Proyecto Atlanta*. Madrid. Editorial: IO Centro de diseño y animática.
- Mgny, Gabriel. & Pérez Juan. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Antropos.
- Mifsud, Tony (1985) *El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología moral: Presentación crítica*. México: Editorial Limusa S.A. de C.V.
- Montaner y Simon Editores (1887) *Diccionario Enciclopédico Hispanoamericano*. En <http://www.e-torredabel.com/Enciclopedia->

- Hispano-Americana/Diccionario-Enciclopédico-Hispano-Americano.htm (Recuperado septiembre 18 de 2011)
- Montenegro Aldana, Ignacio Abdon. (2002). *Preguntas cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Ortega Ruíz, Rosario y colaboradores (1997). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla? Programa de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Andalucía: Editorial Novograf
- Pérez Isabel Paula (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autoregulación*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Perkins David, Nickerson Raymon, Smith Edward. (1994). *Enseñar a Pensar: Aspectos de la aptitud intelectual. Temas de educación*. Barcelona: Paidós MEC
- Perret Clermony, Anne Nelly; Nicolet, Marc-Aurele. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores,
- Piaget, Jean. (1969). *Psicología y pedagogía*. Companhia Editora Forense. Rio de Janeiro.
- Piaget, Jean. (1979). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona.: Seix Barral.
- Piaget Jean & Delval Juan (1990). *Epistemología genética*. São Paulo, MartinsFontes,
- Pozo, Juan Ignacio. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: ediciones Morata, S.L,
- Romero Loaiza Fernando, Arbeláez Cecilia, Vargas Edilma, García Alejandro, Ramírez Hernán. (2002). *Habilidades metacognitivas y entorno educativo. Facultad de ciencias sociales de la educación*. Universidad de Pereira. Pereira: Editorial Papiro.
- Santamaría Sandra, Milazzo Lia y Quintana María (2004) *Aspectos psicológicos de la seriación*. En www.monografias.com/trabajo16/aspectos-seriacion/aspectos-seriaciones.html (Recuperado septiembre 16 de 2011)
- Trianes Torres María. Victoria (2001) *Educación y competencia social: Un programa para el aula*. Aprender a ser personas y a convivir.
- Tuvilla Rayo José. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Plan Andaluz de educación para la cultura de paz y la no violencia: Materiales de apoyo No 2*. Andalucía. Editorial: Artes gráficas Gandolfo
- Xesús. Jares (2006) *Pedagogía de la Convivencia*. España: Imprimeix
- Vargas García, Dolly. (2010). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Universidad de Manizales. Manizales
- Vygotski, Lev Semionovich. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica



Caracterización de estilos cognitivos para formar en y desde la diversidad en tres instituciones de la ciudad de Medellín¹

GLORIA ESPERANZA CAÑAS CAMARGO², HÉCTOR RAÚL CAÑAS CAMARGO³
NOEMY GONZÁLEZ GONZÁLEZ⁴

Resumen

El horizonte educativo en Colombia durante las últimas décadas ha estado signado por imposiciones de políticas externas que reproducen modelos educativos de otras sociedades, llegando a ser en determinado momento diametralmente opuestas a la idiosincrasia de nuestro país. Reflejo de ello es el cambio constante de discursos, donde se dan giros meramente lingüísticos, que provocan transformaciones en la forma, pero no en el fondo del sistema.

En los últimos años se han hecho de uso cotidiano, términos como inclusión, diferencias individuales, diversidad, pero en tanto que esa retórica ha variado, no se encuentran modificaciones sustanciales en los modelos pedagógicos propuestos.

El desarrollo del ser humano implica una interacción en sociedad, por cuanto es en el contacto con otros como se va estructurando un nivel de conocimientos en donde, es pertinente dar espacio a la diversidad que pone de manifiesto las particularidades entre los sujetos.

Sin embargo, a pesar de los ingentes esfuerzos por enfocar el trabajo hacia la individualidad, las políticas de estado suelen ir en contravía, por cuanto se masifica la tarea educativa a tales extremos que se llega con mayor rigor en nuestros días, a borrar las singularidades para encasillar y homogeneizar a quien se acerca en busca del conocimiento, y termina siendo contado más dentro de cifras estadísticas, que en torno a sus verdaderas potencialidades.

Queda claro que el carácter misional de la escuela no es únicamente sacar producción en serie de sujetos con incipiente desarrollo intelectual, sino más bien, motivar e incentivar hacia el pensamiento crítico y la vivencia de una individualidad donde se da espacio a la igualdad y a la diferencia, a la uniformidad y a la diversidad, términos contemporáneos que entran en la escena de lo público.

1 Recibido: 11 de noviembre de 2012. Aceptado: 30 de noviembre de 2012.

2 Gloria Esperanza Cañas Camargo. Licenciada en Matemáticas y Computación de la Universidad de Pamplona. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente de básica secundaria en la Institución Educativa Capilla del Rosario de Medellín. Correo Electrónico: gloriaesperanza1970@hotmail.es

3 Héctor Raúl Cañas Camargo. Licenciado en Inglés – Francés. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente de básica secundaria en la Institución Educativa Yermo y Parres de Medellín. Correo Electrónico: canastdea2007@yahoo.es

4 Noemy González González. Licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en Tecnología e Informática de la Universidad Antonio Nariño. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente de básica primaria en la Institución Educativa Barrio Santa Cruz de Medellín. Correo Electrónico: noemygg@hotmail.com

El objeto de la presente investigación apunta a la caracterización de estilos cognitivos, enmarcada en la polaridad dependencia / independencia de campo, como herramienta fundamental para la formación del ser humano en y desde la diversidad. Esta clasificación permite en gran medida, ahondar en situaciones problema que bien podrían resolverse de acuerdo con las cualidades correspondientes a estas condiciones, si se sabe apreciar la importancia y las ventajas de su identificación, como ejes transformadores de la escuela misma y del entorno familiar.

Asumiendo como orientación teórica la clasificación establecida por Herman Witkin, a partir del Test de Figuras Enmascaradas que determina la dependencia o independencia de campo; además de los invaluable aportes de Hederich y otros destacados intelectuales, se lleva a cabo esta experiencia investigativa en 3 instituciones educativas públicas de Medellín, cuyo desarrollo y conclusión conllevan importantes hallazgos de enorme valor en el crecimiento profesional e intelectual de sus autores y en beneficio de las instituciones tomadas como referencia para este estudio.

Palabras Clave: Estilos cognitivos, diversidad, investigación, educación, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, humanización, contexto.

Abstract

The educational horizon in Colombia over the past decades has been marked by impositions of foreign policies that reproduce educational models of other societies, becoming in a specific moment diametrically opposite to the idiosyncrasies of our country. Reflection of this is the constant change of speeches, which are merely idioms, causing changes in the shape, but not at the bottom of the system.

In recent years, terms such as inclusion, individual differences and diversity have become of everyday use, but while that rhetoric has changed, substantial changes in the proposed pedagogical models are not found.

The development of human beings involves interaction in society, because it is in contact with others as a level of knowledge is structured, where is relevant to give space to the diversity that highlights the characteristics among subjects.

However, despite the enormous efforts focused on the work towards individuality, State policies tend to go in contravía, in such a way that mass education to such extremes that is more rigorously nowadays, to clear the singularities for classifying and homogenizing who comes in search of knowledge, and ends up being counted more within statistical figures, than for their true potential.

It is clear that the missionary character of the school is not only to make serial production of individuals with early-stage intellectual development, but rather, to motivate and encourage towards critical thinking and the experience of individuality where there is space to equality and difference, uniformity and diversity, contemporary terms entering the scene of the public.

The object of this research aims at the characterization of cognitive styles, framed in the polarity dependence / independence of field, as an essential tool for the formation of the human being in and from diversity. This classification largely, lets delve into problem situations that could well be resolved according to the qualities corresponding to these conditions, if we know how



to appreciate the importance and the advantages of their identification, as transformer axes of the same school and family environment.

Assuming as a theoretical orientation the classification established by Herman Witkin, through the Embedded Figures Test that determines the dependence or independence of field; In addition to the invaluable contributions of Hederich and other prominent authors, this research experience is carried out in 3 public educational institutions of Medellín, whose development and conclusion will lead to important findings of enormous value for the professional and intellectual growth of the authors and for the benefit of the institutions taken as a reference for this study.

Key Words: Cognitive styles, diversity, research, education, pedagogy, teaching, learning, humanization, context.

Justificación

Dimensionar los alcances de educar o formar los sujetos de hoy reconociendo las particularidades que corresponden a cada uno, es quizás uno de los más grandes retos que tiene la escuela en la actualidad. Por consiguiente, desconocer quiénes son y cómo aprenden, es seguramente el más craso de los errores que se pueda cometer desde allí.

En este sentido, cobra vital importancia el hecho de reconocer las individualidades y la diversidad existente en las aulas, para lo cual es de primer orden tomar como referencia el estudio de esas posibles caracterizaciones, desde la teoría de Herman Witkin que determina la dependencia o independencia de campo. De allí se deriva este ejercicio investigativo, destacando cómo a través de estas singularidades se descubre una interesante posibilidad de complementariedad que puede generar notables transformaciones en la praxis pedagógica atendiendo la precisión establecida por este autor.

De igual modo, resulta un asunto de connotada relevancia, comprobar que los hallazgos a los cuales conduce este proceso, constituyen apenas el punto de partida para una nueva etapa de construcción del quehacer pedagógico en cada una de las instituciones abordadas en este estudio. Una nueva etapa enmarcada por supuesto, en el ejercicio y en la vivencia del reconocimiento de la diversidad en

primera instancia, y no menos significativo en segundo término, el objeto de esta investigación, enfocada en conocer y saber concretamente qué son y qué atributos encierran los estilos cognitivos con referencia a la dependencia o independencia de campo perceptual.

De ahí que se torne en pieza fundamental igualmente, profundizar en la aplicación de estrategias y didácticas adaptadas a cada una de las características inherentes a estas dos polaridades con que se identifican los alumnos participantes en la investigación, de tal modo que llevadas a la práctica se conviertan no sólo en términos de uso cotidiano, sino más bien, sean la piedra angular de nuevas experiencias pedagógicas apoyadas en esta caracterización que puede enriquecer con demarcado acento la tarea educativa.

Antecedentes

Haciendo un rastreo sistemático sobre investigaciones preliminares relacionadas con los estilos cognitivos, se ha encontrado valioso material que puede servir como referencia para nuevas exploraciones relacionadas con el papel transformador de la escuela y por supuesto, con el rol que el educador desempeña en ella.

Frente al interés por conocer cómo los sujetos realizan procesos de aprendizaje, Asch y Witkin (1948) propusieron

métodos que permitieron determinar cómo el individuo percibe su entorno a través del concepto de verticalidad, de acuerdo con la postura que asume frente al entorno. En estos estudios, a partir de pruebas de laboratorio se logró concluir que en tanto que el individuo tome como referencia de verticalidad el campo externo, o su propia postura corporal, podrá ser clasificado como “dependiente de campo” o “independiente de campo” respectivamente, lo cual determinará en él la forma particular de percibir a través de sus sentidos.

Hablar de estilos cognitivos requiere en principio, remontarse a las primeras nociones que sobre este tópico se han construido en aras de enfocar la atención específicamente, en la manera como el maestro, la escuela y el entorno pueden actuar simultáneamente en concordancia con estas condiciones que son muy particulares de una persona a otra. Ello obliga a destacar por supuesto, la forma como se definen los estilos cognitivos para resaltar una característica que desde sus umbrales se plantea como la diferencia entre los individuos en cuanto a la percepción, el procesamiento, la personalidad y la organización jerárquica de la información. Todo gracias al trabajo desarrollado por Witkin y Goodenough (1971) quienes toman estos vocablos para ponerlos en juego en el contexto de la escuela.

Con respecto a las habilidades sociales de los sujetos caracterizados como dependientes / independientes de campo, Witkin y Goodenough (1971) manifiestan que hay diferencias relevantes entre estos dos estilos, ya que, mientras los primeros muestran mayor capacidad de adaptación a los grupos y deseo de cooperación, los independientes de campo se encuentran más orientados hacia el alcance de objetivos, considerando de poca importancia el fortalecimiento de relaciones interpersonales, dado que quienes le rodean pueden ser considerados como medio para conseguir un fin.

En la investigación “Estilo cognitivo en la dimensión de Independencia – Dependencia de Campo – Influencias culturales e implicaciones para la educación”⁵, se hace un recorrido por el territorio colombiano, con el fin de determinar la influencia cultural que el medio ejerce sobre los estilos cognitivos. Al respecto se logró concluir que el factor cultural es una variable que afecta de manera directa la dependencia - independencia de campo, a través del análisis de la conformidad - autonomía social, las pautas de crianza relacionadas con el matriarcalismo y patriarcalismo, además de resaltar la importancia de la identificación de los estilos cognitivos como carta de navegación para implementar estrategias pedagógicas que potencien las habilidades de unos y otros, ya que se ha logrado demostrar que “cuando los estudiantes se les enseña con enfoques y procedimientos apropiados a su estilo de aprendizaje, su logro aumenta de forma significativa” (Hederich, 2004, 163).

En la misma línea de exploración, Seller (2004) y otros muestran en su investigación “Educación a distancia y estilos cognitivos: una propuesta de adaptación para ambientes virtuales”, que en la escuela es posible configurar un novedoso sistema de diseño y adaptación de espacios de aprendizaje donde el contacto con el maestro y sus compañeros se da por medios electrónicos, poniendo de manifiesto que de igual forma como ocurre en el aula, los estilos cognitivos juegan aquí un importante rol en el alcance de los logros académicos de los estudiantes. De hecho, por ser formación a distancia, requiere mayor compromiso y reconocimiento de las particularidades de los estudiantes adscritos a este programa de formación superior.

En cuanto a la incursión de la tecnología en la vida cotidiana, Marcela Prieto (2006) establece una metodología de diseño en la cual hace un contraste entre un modelo de dominio, un modelo de usuario o

5 Hederich En: <http://tesisened.net/bitstream/handle/10803/4754/chm1de1.pdf?sequence=1>



estudiante y un modelo de adaptación o enseñanza. La investigación⁶ plantea que al relacionar estos tres aspectos desde la parte metodológica, se pueden determinar con claridad ciertos métodos y técnicas de adaptación adecuadas para proporcionar contenidos, teniendo en cuenta las particularidades de cada estilo cognitivo. Es decir, pone en juego el ejercicio de la caracterización de éstos en torno de la diversidad para llevarlos a la práctica.

De otra parte, el estudio realizado por Karina Curione y otros (2010), denominado "Relación de los estilos cognitivos como elemento motivador en el rendimiento académico a nivel de educación superior"⁷, permite indagar hasta qué punto éstos constituyen un elemento considerado motivador hacia un rendimiento académico determinado en estudiantes universitarios. Además de proponer nuevamente la opción de extender la investigación hacia la educación superior, vincula la motivación como un elemento que se puede considerar el motor a través del cual se dirigen los intereses de los estudiantes y por consiguiente de ello se deriva un rendimiento académico correlacionado con el nivel motivacional.

Dados los diversos ámbitos en que se han realizado investigaciones en torno a los estilos cognitivos es posible cotejar sus resultados con los hallazgos del presente estudio, por cuanto existen puntos de convergencia en tanto que se convierten en ruta metodológica que permita el enriquecimiento del quehacer educativo, ubicando al maestro en el rol de orientador del proceso, como agente que requiere conocer en lo posible las particularidades de sus estudiantes a fin de lograr potenciar las características que les son inherentes, en busca de logros a nivel tanto académico como de establecimiento de relaciones sociales funcionales.

De ahí se deriva que la importancia real de estos notables hallazgos de investigaciones previas en torno al trabajo que se aborda en la presente experiencia, es que permite enfocar la atención precisamente en el análisis de los estilos cognitivos en los estudiantes de algunas instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín, lo cual constituye un insumo de connotada relevancia, por cuanto conduce a la comprobación de las experimentaciones realizadas por destacados intelectuales especialistas en ésta área del conocimiento.

Problema de investigación

¿Cuáles son los estilos cognitivos de los estudiantes de grados quinto y sexto, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, de las instituciones educativas Barrio Santa Cruz, Yermo y Parres y Capilla del Rosario de la ciudad de Medellín, y qué relación tienen con la formación en y desde la diversidad?

Objetivo general

Caracterizar los estilos cognitivos de estudiantes con edades comprendidas entre 10 y 12 años, de los grados de 5° y 6° de tres instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín y la relación existente con la formación en y desde la diversidad.

Objetivos específicos

Reconocer los estilos cognitivos de los estudiantes de tres instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, en cuanto a la polaridad dependencia / independencia de campo.

Analizar la relación existente entre los estilos cognitivos y la formación en y desde la diversidad, en los estudiantes de las instituciones evaluadas.

Establecer la relación existente entre los estilos cognitivos y las variables de género, edad y grado de escolaridad de los estudiantes de las instituciones evaluadas.

6 En: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21856/1/TD_Methadis.pdf

7 En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3784Curione.pdf>

Descripción teórica

La palabra educación etimológicamente proviene del latín Educare (guiar) y semánticamente Educere (sacar a la luz), por tanto, la misión de la educación es provocar el fortalecimiento de talentos que le permitan al sujeto realizar su proyecto personal. En este sentido Fermoso (1985, 191) afirma que: "La educabilidad es una posibilidad y una categoría humana. Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad (...). La educabilidad es la condición primordial del proceso educativo..."

Por su parte manifiesta Flitner (1972) que "a esa capacidad del individuo para cambiar de un estado a otro más perfecto, (...), es a lo que llamamos *educabilidad*. Otros le llaman *formatividad*", (citado por Martínez, 2002, 16). De esta manera se entiende el papel formador de la educación, en tanto construcción de sujetos, más que como preparación de académicos. Con respecto a la enseñabilidad, Flórez (1995, 3) plantea que:

Lo más importante de la enseñabilidad como una propiedad derivada del estatuto epistemológico de cada disciplina es que sus rasgos de racionalidad, comunicabilidad y orden propios permiten configurar una pauta orientadora, una señal "ejemplar" que le suministra el pedagogo un punto de partida y un apoyo disciplinar específico para romper con sus recetas, métodos y diseños generales y abstractos de la Didáctica general convencional, y disponerlo a diseñar su enseñanza de manera específica, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada temática disciplinar y sus repercusiones para el aprendizaje de alumnos concretos.

Por lo anterior, se hace indispensable una resignificación de las praxis pedagógicas, definiendo las didácticas a emplear

de acuerdo a la naturaleza de cada ciencia, buscando enriquecer cada disciplina de estudio con propuestas que permitan y faciliten la adquisición del conocimiento, de modo que haya mayor impacto desde la percepción del alumno y esto conduzca a la construcción de aprendizajes significativos, que son los que a la postre han de fortalecer su haber intelectual.

La vida en comunidad lleva implícito el concepto de diversidad, que se hace evidente en la diferencia, ya que como lo proponen Pulido & Carrión (1995), "La diferencia es la representación mental de la diversidad" (Hernández, 2003, 3). Por lo anterior, es necesario poner en contexto los términos "uniformidad" y "diversidad", los cuales tienen aspectos positivos y negativos, dependiendo de la referencia que se esté haciendo de ellos; por ejemplo, para Etcheberry (1996) "la uniformidad es deseable cuando se trata de garantizar los derechos mínimos, combatir los estados de inferioridad, situaciones de injusticia o la consolidación de una serie de pautas de convivencia que permitan el desarrollo de una comunidad..." (Hernández, 2003, 5).

La atención a la diversidad en educación es un tema con una larga historia de pensamiento, de investigación y de práctica que ha justificado distintas respuestas pedagógicas en todos los niveles escolares. Los antecedentes pedagógicos del concepto de diversidad los encontramos en dos términos surgidos del activismo:

- La individualización de la enseñanza como medio para adecuarla a las necesidades de los alumnos en cuanto al trabajo cooperativo y de socialización.
- La heterogeneidad de los alumnos y de las respuestas educativas que se les ofrecen para alcanzar los niveles óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Afirma López Melero (1993, 40) que "reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe



entenderse como que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las diversidades". Esta afirmación aporta dos significados controvertidos y complementarios, que merecen ser explicados: por una parte, la sociedad presenta desigualdades y diferencias en sus orígenes que provoca puntos de partida muy diversos entre los alumnos, por lo que proporcionarles a todos en la escuela lo mismo no significa promover la equidad, sino mantener y potenciar estas diferencias.

Todo lo anterior constata el carácter dinámico y abierto que sustenta el concepto de diversidad, tratando de responder a las necesidades que presentan los sujetos como fruto de sus diferencias. Ahora bien, "las ciudades actuales tienen el gran desafío de educar en la diversidad, en la multiculturalidad, en el pluralismo y en la democracia. De formar a sus ciudadanos con altos conceptos de tolerancia y participación" (Rodríguez, 1999, 1).

Por tanto, es imprescindible que la educación propenda por la diversidad, eliminando al máximo la visión homogenizante de la escuela, y promoviendo así la gesta de conocimiento y un tejido de humanidad tendiente a la visibilización del sujeto en su entorno, reconociendo que, como lo manifiesta Alegre (2001), la diversidad está compuesta por varios aspectos entre los que se destacan el género, la edad, la discapacidad, la etnia, entre otros, lo que amerita ofrecer respuestas educativas ajustadas a las características y necesidades de los sujetos.⁸

Los factores mencionados anteriormente definen pautas de comportamiento singulares que obedecen tanto a un componente fisiológico, como a aspectos psico-sociales mediante los cuales el sujeto construye su conocimiento. Aquí cabe

resaltar la teoría de Piaget, por cuanto consideraba que el principal objetivo de la educación debería consistir en ayudar a los niños a aprender cómo aprender, y que la educación debería "formar y no abastecer" la mente de los estudiantes (Piaget, 1968, 70).

Por todo lo anterior es importante que los sujetos reconozcan en sí mismos y en los demás las particularidades que los hacen diferentes, a fin de que logren establecer relaciones funcionales enmarcadas en una ética del respeto, que les permita valorar a los demás tanto como a sí mismos. Una formación percibida de esta manera proporciona elementos que permiten la visibilización del otro y por tanto genera procesos educativos en y desde la diversidad.

Uno de los indicadores de la diversidad que se hace evidente en la escuela es el modo particular en que cada uno de los sujetos aprende. Es aquí donde aparecen los llamados estilos cognitivos, que a través del tiempo han tenido diferentes representaciones; así por ejemplo, Allport (1937) los define como "un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo, por encima del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad".

Por su parte, Witkin y Goodenough (1971) manifiestan que "el concepto de estilo cognitivo se refiere básicamente al constructo hipotético desarrollado para explicar parte de los procesos que median entre el estímulo y la respuesta, incluyendo los aspectos cognitivos y no cognitivos o afectivo – dinámicos del individuo".

Sea cual fuere la definición que se elija, el estilo cognitivo busca explicar lo que ocurre en la mente del individuo en el momento de dar respuesta a los estímulos que recibe del contexto, al procesar la información obtenida y enfrentarse a la realidad. Por tal motivo, son considerados como "modos habituales de procesar la información por parte de los sujetos" (Gargallo, 1989).

8 Citada por Rodríguez en Diversidad: en y desde la educación. En: <http://varieduca.jimdo.com/art%C3%ADculos-sobre-discapacidad/diversidad-en-y-desde-la-educaci%C3%B3n/>

A través del estudio de estilos cognitivos se han encontrado diferentes clasificaciones de acuerdo a las posturas de los autores, con relación a las características de análisis que privilegian. Para el presente estudio se tomó como base la clasificación elaborada por Herman Witkin (1971), quien los clasificó en los rangos dependiente e independiente de campo, de acuerdo a la forma como perciben el concepto de verticalidad y las relaciones que establecen con su entorno.

Así por ejemplo, se encontró que algunas características de los sujetos dependientes de campo están relacionadas con el hecho de ser influidos por el contexto, desarrollar más habilidades sociales y demostrar menor autonomía con respecto al campo visual externo. Por el contrario, los independientes de campo se consideran relativamente libres del contexto, manifiestan relación impersonal y funcionan de una manera más autónoma, dando mayor importancia al alcance de los objetivos que al fortalecimiento de relaciones con sus pares.

Es necesario resaltar que ninguno de los estilos mencionados se puede considerar positivo o negativo, desde un criterio de deseabilidad social, ya que cada uno de ellos presenta características que al potenciarlas promueven en el sujeto cambios sustanciales tendientes a asimilar el aprendizaje como una experiencia favorable. Además se requiere aclarar también que “Desde una perspectiva cultural, aquellos atributos que tienen una consideración positiva en nuestra sociedad pueden tener connotaciones negativas en otras sociedades” (Witkin y Goodenough. 1971).

Existen múltiples pruebas que permiten realizar la clasificación en cuanto a la dependencia / independencia de campo. Para este caso particular el instrumento con el que se trabajó fue el Test de Figuras Enmascaradas de Witkin, a partir del cual los niños y niñas evaluadas, deben poner a prueba su capacidad de desenmascara-

miento al buscar figuras ocultas como una parte de un todo.

Metodología

La investigación realizada fue de tipo descriptivo – transversal, llevada a cabo en tres fases así: fase I: selección de la muestra; fase II: aplicación del instrumento; fase III: dicotomización de la puntuación. Como criterios de inclusión se tuvieron en cuenta la edad y el grado de escolaridad.

La orientación teórica que enmarca la presente investigación está basada en la clasificación de estilos cognitivos de Herman Witkin, partiendo de la aplicación del Test de Figuras Enmascaradas (EFT), dado que éste cuenta con las características necesarias y suficientes para determinar si un individuo muestra un perfil dependiente o independiente de campo, según la capacidad que presenta para romper un campo visual organizado.

Finalizada la tercera fase de la investigación se procedió a realizar la descripción de las variables y a contrastar los resultados que arrojó el test, con los criterios de inclusión definidos.

La tabla 1. muestra la descripción específica de las variables.

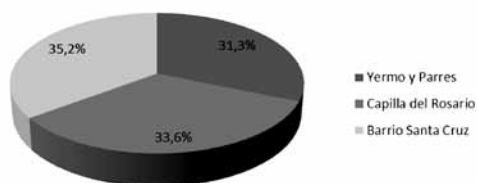
Población y muestra

Población: Niños y niñas estudiantes con edades comprendidas entre 10 y 12 años de tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín, pertenecientes a los grados 5° y 6°.

Muestra: La muestra estuvo constituida por 128 niños y niñas de tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín, seleccionados de manera aleatoria estratificada, de tal manera que cada una de las instituciones corresponde a un estrato. La selección de los grupos se realizó teniendo en cuenta el criterio de asignación proporcional, buscando de esta manera que los grupos tuvieran un número de estudiantes aproximadamente igual. La

Tabla 1. Variables utilizadas en la investigación			
Variable	Tipo de variable	Nivel de medición	Categorías
Edad	Cuantitativa	Razón	
Grado	Cualitativa	Ordinal	1, 2, ..., 7
Municipio	Cualitativa	Nominal	Belalcázar, Manizales, Medellín
Institución Educativa	Cualitativa	Nominal	Cruzada Social, ..., Vereda Alto del Guamo
Género	Cualitativa	Nominal	Femenino, Masculino
Calificación	Cuantitativa	Razón	
Estilo Cognitivo	Cualitativa	Nominal	IC, DC

siguiente gráfica plasma la distribución porcentual:



Las condiciones socioculturales y económicas son propias de una población de estratos 1 y 2 básicamente. A pesar de que las instituciones se encuentran distantes, las características de los grupos humanos que las componen son similares, pues sus entornos presentan coincidencias en sus dinámicas, como las de encontrarse en riesgo social por motivos como la violencia, la escasez de recursos, la pertenencia en muchos casos a familias disfuncionales o monoparentales y el bajo nivel de escolaridad de los padres, entre otros.

Hallazgos

El análisis de esta investigación se centró en encontrar la relación existente entre el estilo cognitivo y algunas variables como la edad, el género y el grado de escolaridad, además de establecer también una relación entre el estilo cognitivo y la formación en y desde la diversidad.

En cuanto a las edades se pudo determinar que:

- La mediana de las edades en los niños y niñas de Medellín fue de 11 años, lo que indica que al menos la mitad de los encuestados tuvo esa edad o

menos años. Se observa también que ese valor corresponde al cuartil 1, o sea que el 25% de los niños y niñas más pequeños tenía 11 años o menos.

- El coeficiente de variación obtenido a partir de las edades fue de 5,8%, lo cual indica que la muestra seleccionada fue bastante homogénea con respecto a esta variable.

Contrastando los resultados obtenidos con las referencias teóricas con las cuales se cuenta, se puede establecer una relación en tanto que el test de figuras enmascaradas está diseñado para ser aplicado a niños y niñas entre los 6 y 12 años, por lo cual es evidente que los evaluados tienen características que les permitirían obtener resultados notables en la prueba, puesto que su reestructuración cognitiva es favorable, dada la edad con la que cuentan.

Por otra parte, al mencionar la homogeneidad de la muestra, se pretende poner de manifiesto que las características de los evaluados son similares, lo cual constituye un mayor grado de fiabilidad en cuanto a la aplicación de la prueba.

En la tabla 2 se observa que la edad promedio de los niños y niñas evaluados es de 11,2 años, y que la mediana es de 11 años, lo cual indica que al menos la mitad tuvo esa edad o menos.

La totalidad de los estudiantes evaluados fue de quinto y sexto grado, con porcentajes de 35,16% y 64,84% respectivamente. Similar a la edad, se pudo apreciar que el grado de escolaridad no

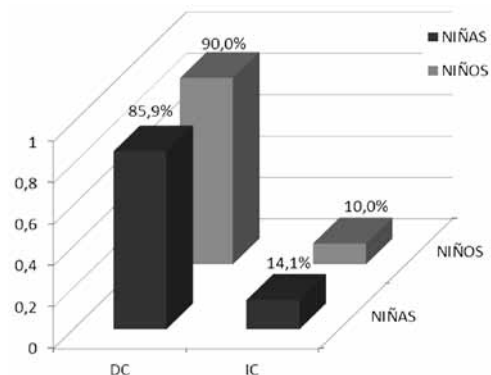
es determinante al momento de definir el estilo cognitivo de los estudiantes con relación a la dependencia / independencia de campo, dado que en ambos grados, más del 80% de los estudiantes muestra un perfil dependiente.

Tabla 2. Estadísticos para la edad de los niños y niñas muestreados	
Estadístico	Medellín
Media	11,2
Mediana	11,0
Moda	11,0
Mínimo	10,0
Máximo	12,0
Cuartil 1	11,0
Cuartil 3	12,0
Coefficiente de variación	5,8

En lo relacionado con el género se obtuvo que del total de encuestados, el 61,7% corresponde a niñas, mientras que el porcentaje de los niños encuestados es de 38,3%.

Manifiesta Hederich (1999, p.30) que “la tendencia de las mujeres hacia el polo de la dependencia de campo y de los varones hacia el de la independencia ha sido consistentemente encontrada en prácticamente todos los estudios sobre estilo cognitivo en esta dimensión”. El tema de las diferencias cognitivas entre los sexos ha sido largamente discutida en la literatura. Una observación que matiza sus alcances aparece cuando Witkin señala que no debe olvidarse el hecho de que las diferencias entre los sexos, son, aunque significativas, leves si las comparamos con aquellas encontradas entre individuos del mismo sexo. Al respecto, la siguiente

gráfica muestra los resultados arrojados por el test:



Con relación al número de aciertos obtenidos en el test, se pudo observar que:

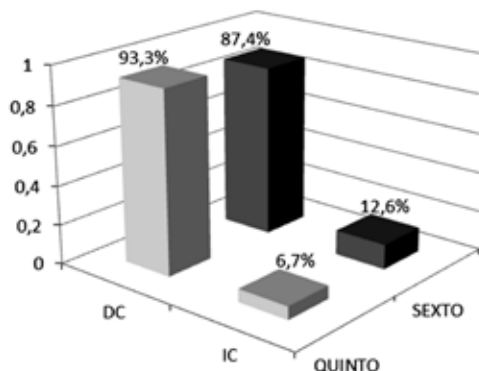
La media obtenida por los evaluados fue de 10,2, sin embargo, el coeficiente de variación de 49,6% indica que los resultados son bastante heterogéneos, lo cual muestra que ese puntaje obtenido no se podría considerar como una característica generalizada del grupo evaluado, ejemplo de ello es el hecho de que la mayor puntuación obtenida fue de 23 y la mínima de 2.

Del total de evaluados se encontró que el 12,05% se identificó como independiente de campo, mientras que los dependientes correspondieron al 87,95%.

Finalmente, se logró concluir, a partir de la aplicación de las pruebas adecuadas para cada tipo de variable, que el estilo cognitivo no guarda relación directa con el género, el grado escolar, la edad o el contexto.

Tabla 3. Prueba chi cuadrado		
Variables cruzadas	Valor P	Conclusión
Estilo cognitivo contra Género	0,315	El estilo cognitivo y el género son variables independientes
Estilo cognitivo contra Grado	0,076	El estilo cognitivo y el grado son variables independientes
Estilo cognitivo contra Edad	0,246	El estilo cognitivo y la edad son variables independientes

Según lo manifiestan Hederich y Caramo (1995, p.5), “existe una relación directa entre el grado cursado y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes: los sujetos con mayor capacidad de reestructuración y mayor tendencia a la independencia del medio se ubican en los grados superiores”. No obstante, en la presente investigación los resultados no permiten obtener la misma conclusión, ya que si bien el porcentaje de independencia es más alto en los estudiantes de sexto grado, es claro que esta variación es mínima. La siguiente gráfica muestra los porcentajes de dependencia / independencia de campo de acuerdo al grado de escolaridad:

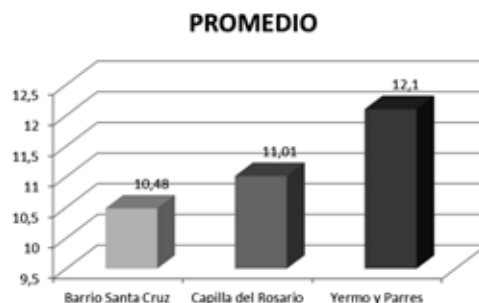


En nuestro caso particular, es posible concluir que el estilo cognitivo en cuanto a la polaridad dependencia/independencia de campo no se ve influenciada por factores como la edad, el género o el grado de escolaridad, por cuanto las cifras no muestran variaciones sustanciales cuando se discriminan de acuerdo a esos tópicos.

En la tabla 4 se muestra la calificación promedio de los niños y niñas evaluados de las tres instituciones de Medellín. Al tener en cuenta el coeficiente de variación, se puede concluir que las puntuaciones obtenidas por los niños y niñas son muy heterogéneas.

Tabla 4. Estadísticos para la calificación de los niños y niñas muestreados	
Estadístico	Medellín
Media	10,2
Mediana	9,0
Moda	--
Mínimo	2,0
Máximo	23,0
Cuartil 1	6,0
Cuartil 3	13,0
Coeficiente de variación	49,6%

La gráfica muestra los promedios de las calificaciones obtenidas por los niños y niñas de las tres instituciones analizadas:



Se observa que la variación de los promedios de las calificaciones de una institución a otra es levemente significativa, por cuanto los resultados determinan que en su mayoría los niños y niñas evaluados se perfilan en el rango dependiente de campo, ya que según la escala definida para este test, se puede considerar que el evaluado es independiente al superar los 15 puntos.

Conclusiones

- Finalizada la investigación se logró concluir que más del 80% de los estudiantes evaluados fueron clasificados como dependientes de campo. Tomando como referencia estos datos, se encuentra que, lamentablemente esos resultados no son sorprenden-

tes, pues existen indicadores tanto nacionales como internacionales que muestran un bajo alcance de objetivos a nivel académico.⁹

- Se encontró que las instituciones educativas analizadas, por pertenecer a contextos socioculturales similares, arrojan puntuaciones que denotan la tendencia de los estudiantes hacia el estilo dependiente de campo.
- Existe una relación directamente proporcional en cuanto a la dependencia/independencia de campo en torno a los desempeños alcanzados en pruebas censales realizadas en Colombia, puesto que quienes pertenecen al primer grupo tienden a obtener muy bajos puntajes, mientras que el grupo poblacional señalado en el segundo grupo tiene mayor capacidad para lograr exitosamente desempeños notables en todo tipo de pruebas. Con respecto a los resultados, Hederich y Camargo (1995, 9) proponen que “el estilo cognitivo es un predictor del logro educativo (...) esto puede ser interpretado en el sentido en que el sistema escolar favorece el logro de aprendizaje de los individuos independientes del medio, y desfavorece el de los sensibles”
- Por otra parte, las pruebas nacionales en los últimos años han tenido como objetivo no evaluar solamente el conocimiento científico, sino las competencias para la resolución de problemas complejos, privilegiando además la comprensión lectora. Paradójicamente, en tanto que a la comprensión de lectura se le ha dado un papel preponderante en la preparación académica como base para la adquisición de conocimiento, no es un

secreto que las nuevas generaciones carecen casi en su totalidad de un hábito lector adecuado que los acerque a la ciencia, en gran medida provocado por los medios tecnológicos que han desplazado la lectura como recurso no sólo de aprendizaje, sino también de entretenimiento.

- Se podría decir que el estilo cognitivo predominante en las instituciones educativas analizadas es el dependiente de campo. Contrastando estos resultados con los logros académicos se encuentra un punto de convergencia, dado que éstas tienden a ubicarse en un nivel medio – básico. Estos resultados no son sorprendentes, pues a la luz de la teoría de Witkin y sus colaboradores (1977), hay suficientes evidencias para demostrar que los independientes de campo realizan mejor tareas que exigen pensamiento formal, mientras que los dependientes obtienen mejores resultados en tareas que hacen referencia a contenidos sociales. (Citado por García 1989, 128)
- Las dos polaridades analizadas en esta investigación se constituyen en indicadores para que los maestros enriquezcan sus metodologías. Las polaridades dependencia / independencia de campo aseguran una especie de complementariedad, donde cada estilo cumple una función específica. Los independientes se situarían en roles que impliquen reestructuraciones y rompimientos con lo establecido, mientras que los dependientes de campo perceptual, en aquellos que den cohesión social al grupo y aseguren su permanencia como tal.
- En las tres instituciones educativas analizadas se observa un bajo rendimiento académico generalizado, por lo cual se hace necesario elaborar constantemente planes de apoyo tendientes a disminuir las dificultades presentadas por los estudiantes. Con relación a lo anterior, Hederich (2004, 129) manifiesta que:

9 Las Pruebas Pisa 2009 muestran que el promedio total fue de 494 puntos, donde Colombia obtuvo una media de 413, notablemente inferior a los resultados globales. Datos tomados de <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2010/12/09/760850/pisa-2009-resultados-preocupantes-colombia.html>



En general, existe consenso en el señalamiento de la presencia de estrechas relaciones entre la DIC y diferentes tipos de logro académico en el sistema educativo. Al respecto, los resultados han mostrado, con alto grado de regularidad, que los estudiantes sensibles al medio presentan más bajos niveles de logro que sus compañeros independientes en prácticamente todos los niveles del sistema educativo. Esta evidencia se ha obtenido en gran cantidad de países.

Recomendaciones

- De los resultados de esta investigación emerge la necesidad de proponer reflexiones pedagógicas que propendan por la aplicación de metodologías de enseñanza y evaluación que respondan a las necesidades de los estudiantes, las cuales les permitan potenciar sus habilidades y competencias, de tal manera que el desempeño no se reduzca exclusivamente a una nota parcial o general, cuantitativa o cualitativa que se desprenda de una evaluación uniforme.
- Dado que el currículo es la carta de navegación de toda institución, es indispensable partir de una escuela pensada en torno a la diversidad teniendo en cuenta los estilos cognitivos, para lo cual es preciso desarrollar adaptaciones curriculares que rompan paradigmas que no beneficien al sistema educativo, mediante la puesta en marcha de contenidos, estrategias, instrumentos y didácticas que respondan a las necesidades de los estudiantes, aún más cuando en el caso de esta investigación un alto porcentaje de ellos se perfiló como dependiente de campo perceptual.
- Tomando en consideración la importancia de la investigación de estilos cognitivos puesta en escena en las últimas décadas, durante las cuales se ha abordado con notable acento el estudio

del ser humano en su integralidad, se estima como un elemento de connotada relevancia, el enfoque de la Dimensión Ética como eje y fundamento para el fortalecimiento y desarrollo de otras importantes dimensiones tendientes al reconocimiento de la diversidad, la diferencia y la necesidad de inclusión en el contexto de la vida escolar, a la vez que admite la posibilidad de consolidar el fortalecimiento de la autoimagen y autovaloración que inciden positivamente en el establecimiento de relaciones de alteridad y otredad tan necesarias en el aula.

- Es necesario estimular en los padres y las madres de familia una nueva actitud para que incorporen en la acción mediadora estrategias de enseñanza-aprendizaje que contribuyan con el fortalecimiento de las habilidades de los niños y niñas, a fin de que logren avances significativos en el proceso educativo.
- Debido a la notable influencia de los estilos cognitivos con relación al desempeño académico, sería pertinente hacer un seguimiento minucioso desde las escuela primaria, de tal manera que no solo se indague acerca del perfil de los alumnos, sino que se investigue acerca de los posibles instrumentos que se pueden aplicar para realizar un acompañamiento constante que promueva la motivación, interés y trabajo y se propenda por el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes que interactúan en el proceso educativo. Esto es, poner en escena una pedagogía diferenciada –a la luz del pensamiento de Meirieu, (citado por Carvajal, 2002, 4) – cuyo fundamento educativo y ético sea el de entender que “la diferenciación intenta manejar clases heterogéneas sin crear grupos de niveles o excluir alumnos, o hacer caer el nivel del grupo clase”.
- En las instituciones existen planes de mejoramiento que se encuentran

saturados de actividades de apoyo tendientes a superar las dificultades académicas; sin embargo éstos no son efectivos, en tanto que no se observa un progreso real ni una superación perceptible de las dificultades. Se hace necesario entonces replantear el diseño e implementación de planes de mejoramiento encaminados al fortalecimiento de las competencias requeridas para el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones.

- Se espera que el hecho de lograr caracterizar el estilo cognitivo de los estudiantes sirva como herramienta en el proceso educativo, en lo relacionado con la identificación de potencialidades, y en ningún momento como elemento de dominación, ya que se ha logrado verificar que cada estilo tiene rasgos que puestos en el escenario educativo, contribuirán al fortalecimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje y a la proyección del sujeto hacia su entorno. Al respecto, García (1989, 136) manifiesta que “No obstante, el ser DC o IC no dice nada por sí solo, no podemos inferir de ello que un sujeto sea más o menos apto para cualquier tarea, aun cuando ya hemos significado

que puede ser un buen indicador a la hora de la orientación escolar y profesional”

- Teniendo en cuenta los resultados obtenidos como producto de la investigación, y atendiendo especialmente la consecuencia del bajo desempeño académico de los individuos ubicados en el perfil dependiente de campo, surge igualmente la necesidad de generar un proceso de capacitación tanto a docentes como a estudiantes, en el cual, como lo manifiesta Avilés (2005, 211):

Conozcan, identifiquen y acepten su estilo cognitivo, desarrollen los puntos fuertes de su estilo reafirmando sus preferencias, sepan cuáles son las situaciones en las que se encuentran más inseguros para poder aprender a controlarlas adecuadamente compensando así los puntos débiles de su estilo, adquieran confianza y autodirección para acomodarse individualmente a las características heterogéneas de los grupos, aprecien y respeten a quienes tienen estilos diferentes y cuyos puntos fuertes y dificultades son distintos a los suyos.

Bibliografía

- Alegre, Olga. (2001). *Cultura de paz, diversidad y género*. En: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/59/R59_5.pdf. (Recuperado en Agosto 10 de 2012).
- Carvajal, Guillermo. (2002). *Pedagogía diferenciada según Philippe Meirieu*. Revista electrónica de historia, febrero – agosto 2002. Universidad de Costa Rica. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=43932309>. (Recuperado en Agosto 30 del 2012).
- Colectivo de autores CEPES. (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Bolivia: Editorial Universitaria. Universidad “Juan Misael Saracho”.
- Curione, Karina, Míguez, Marina y Crisci, Carolina. (2010). *Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad*. Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 54. Noviembre 25 de 2010. Montevideo: Universidad de la República. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3784Curione.pdf>. (Recuperado en Agosto 11 del 2012).
- Fairstein, Gabriela. (2003). *¿Cómo se aprende? Formación pedagógica*. Colección programa internacional de formación de educadores. Caracas: Fundación Santa María.
- Fermoso, Paciano. (1985). *Teoría de la educación. La Educabilidad*. En <http://www.uceva.edu.co:8083/distancia/imagenes/licensociales/>



- segundo/anexotres.pdf. (Recuperado en Julio 8 de 2012).
- Flórez, Rafael. (1995). *Enseñabilidad y pedagogía*. En: <http://es.scribd.com/doc/3017620/ENSEÑABILIDAD-Y-PEDAGOGIA>. (Recuperado en Agosto 16 de 2012).
- García, José. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre la dimensión dependencia – Independencia de campo*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados. En: <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>. (Recuperado en Junio 20 del 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Extrañamiento del otro*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Hederich, Christian. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de Independencia – Dependencia de Campo – Influencias culturales e implicaciones para la educación*. En: <http://tesisnenred.net/bitstream/handle/10803/4754/chm1de1.pdf?sequence=1>. (Recuperado en Agosto 5 de 2012).
- Hederich, Christian y Camargo, Ángela. (1995). *Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia*. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30_09infor.pdf. (Recuperado en Agosto 10 de 2012).
- Hernández, Elena. (2003). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: Aspectos conceptuales*. En: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf>. (Recuperado en Agosto 10 del 2012).
- Hervás, Rosa. (2005). *Estilos de aprendizaje y de enseñanza en escenarios educativos*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- Leal, Francisco. (2005). *Lo psicosocial en contextos educativos*. Límite, Revista de Filosofía y Psicología N° 12. Chile: Red límite.
- Martínez, Abundio. (2002). *Bases teóricas de la educación*. En http://depe.religionenlaescuela.org/files/Bases_teoricas.pdf. (Recuperado en Agosto 16 de 2012).
- Muntaner, Joan. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. Nro. 4. Universitat Illes Balears. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>. (Recuperado en Agosto 4 del 2012).
- Patíño, Luz Elena. (2011). *La atención de la diversidad en el contexto del aula de clase*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Prieto, Marcela. (2006). *Metodología para el diseño de sistemas hipermedia adaptativos para el aprendizaje, basada en estilos de aprendizaje y estilos cognitivos*. En: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21856/1/TD_Methadis.pdf. (Recuperado en Julio 8 de 2012).
- Séller, M., Rockenbach, L., Kielling, S. (2004). *Educación a distancia y estilos cognitivos: una propuesta de adaptación para ambientes virtuales*. En: <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/17.pdf>. (Recuperado en Agosto 4 de 2012).
- Soto, Norelly. (2007). *¿Diversidad – inclusión vs transformación?* Manizales: Universidad de Manizales – CINDE.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Woolfolk, Anita. (2006). *Psicología educativa*. (9ª edición). Ohio: Pearson Educación. En: <http://books.google.com.co/books?id=PmAHE32RuOsC&pg=PA40&lpg=PA40&dq=La+educacion+debe+formar+y+no+abastecer+la+mente+de+los+est>. (Recuperado en Agosto 22 de 2012).

Los lenguajes del poder. Miedos de los docentes¹

CLARA VIVIANA COLLAZOS OSORIO²

LUISA MARÍA GONZÁLEZ ROUILLE³

CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

Preocupados por la modernidad y su supuesto de construcción de humanidad, se ha querido investigar el tema de los miedos en los docentes en beneficio de su propia superación, partiendo de la presunción de que dicha situación detiene y afecta el desarrollo humano en el prospecto del sujeto que pensamos y queremos.

El artículo constituye una lectura como aproximación al estudio de dichos miedos, teniendo en cuenta que actualmente existe una profunda preocupación sobre el desempeño de los maestros, y un marcado interés por definir el perfil del educador en el sistema educativo colombiano para garantizar el discurso oficial de ofrecimiento de una educación de calidad, acorde con las expectativas sociales que a su vez permite el mejoramiento del nivel de vida de todas las generaciones.

El propósito de la investigación fue conocer y contextualizar la problemática (miedos y temores) que afrontan los docentes como Lenguaje del Poder en el contexto educativo y que -a nuestro juicio- influyen en la formación de la juventud del país. Conviene, sin embargo, aclarar que los miedos como investigación nos sugieren elementos en beneficio de la construcción de humanidad para el futuro. Es por ello que, los miedos vistos desde la perspectiva del lenguaje de poder se presentan como horizonte desconocido para establecer propuestas que brinden aportes significativos en los cambios de los procesos educativos utilizando dicho lenguaje como elemento pedagógico en la formación de los estudiantes.

Palabras Clave: Miedos, docentes, investigación, lenguaje, poder, discursos, humanidad.

The languages of power. Fears of teachers

Abstract

Concerned about modernity and its course of construction of humanity, we have tried to investigate the issue of fear in teachers the benefit of his own improvement, based on the assumption that the situation stagnates

1 Recibido: 01 de julio de 2012. Aceptado: 22 de agosto de 2012.

2 Clara Viviana Collazos Osorio. Administradora de Empresas, Magister en Educación docencia. Correo electrónico: claritacollazos@hotmail.com

3 Luisa María González Rouillé. Nacionalidad Colombiana. Psicóloga. Docente en el Departamento del Huila. Magister en Educación docencia. Correo Electrónico: luisarouille@hotmail.com

4 Miguel Alberto González González. Docente e investigador. Director General de la investigación "Lenguajes del poder".



and affects human development in the prospectus of the subject we think and want.

The article is an approach to reading and study of such fears, noting that currently there is a deep concern about the performance of teachers, and a strong interest in defining the profile of the educator in the Colombian educational system to ensure the official discourse of offering quality education, according to social expectations which in turn allows the improvement of living standards of all generations.

The purpose of the research was to understand and contextualize the problems (fears and fears) facing teachers as Language of Power in the educational context and in our view, affect the formation of the country's youth. It should, however, clear that the fears as research suggest items for the benefit of humanity building for the future. That is why; fears viewed from the perspective of the language of power are presented as unknown horizon to establish proposals that offer significant contributions to the educational process changes using such language as a teaching aid in the training of students.

Keywords: Fear, teachers, research, language, power, speeches, humanity.

Horizontes del miedo docente

El presente artículo contiene las ideas generales de la forma en que se ha estructurado el estudio basado en la línea de investigación "Alternativas Pedagógicas", el cual —a su vez— se halla enmarcado dentro del macro-proyecto "Lenguajes del Poder", liderado por el investigador principal Miguel Alberto González González, de la Universidad de Manizales, departamento de Caldas, Colombia. Nuestro estudio se realizó entre julio de 2010 y junio de 2012; para ello se contó con las expectativas de los mismos investigadores autores, un docente de nacionalidad chilena, un docente de nacionalidad española, dos docentes más de nacionalidad colombiana, uno de ellos, huilense. A continuación se describen brevemente los contenidos de cada uno de los capítulos siguientes con la intención de ofrecer una visión de la investigación completa.

En el epígrafe 2 se exponen los referentes teóricos que orientaron la investigación y permitieron valorar los alcances de los resultados obtenidos. Además de los contenidos específicos referentes a los miedos de la humanidad, se desarrollan aspectos teóricos derivados de las apor-

taciones provenientes del poder y de los lenguajes del poder, temas vinculados a la especificidad del tema propuesto.

En el epígrafe 3 se consigna el diseño metodológico que sustentó la investigación. En este sentido, se detallan los criterios de diseño y aplicación de técnicas de recolección de datos, empleadas en tal proceso. Asimismo se explicitan los lineamientos correspondientes a cada una de las fases que se propusieron para dar respuesta a las cuestiones consideradas en el marco de la investigación.

Los resultados obtenidos en relación con la investigación se comunican, analizan y discuten en el capítulo 4. Esta fase está asociada a la caracterización (la manera como fue llevado a cabo el proceso de construcción de sentido dentro del estudio, y planteado en el trabajo de grado).

Finalmente, en el capítulo 5 se presentan las conclusiones que conforman las respuestas a las cuestiones que dieron origen a la investigación, en relación con el marco teórico desarrollado en el capítulo 2. Se valoran las deducciones y los nuevos hallazgos que quedan abiertos y susceptibles de ser corroborados con futuros trabajos de investigación.

Invitamos al lector a reflexionar sobre su contenido, pero fundamentalmente sobre aquello que se omitió por ser aún ideas sin sistematizar o apenas intuiciones. Seguramente encontrará imperfecciones propias del primer paso dado en estos horizontes de miedo en los que hay mucho por transitar. Sin embargo, son éstas las que me motivan a continuar avanzando y profundizando en la temática.

Diálogo con los autores

El equipo investigador decide hacer un aporte de conocimiento y de movilización de pensamiento que ayude a solucionar la crisis de la cual se viene hablando, tratando de identificar las afectaciones que causan en los docentes temores y miedos, así como su incidencia en el desarrollo de la calidad de la educación, con base en los referentes teóricos que se mencionan a continuación.

Apología a los miedos

El miedo históricamente ha estado asociado a la cobardía. El hombre durante mucho tiempo ha intentado camuflar reacciones naturales inherentes al hecho de ser humanos. La palabra miedo ha estado asociada a la falta de valor, que al experimentarlo, produce sensaciones de vergüenza y generalmente, buscamos esconderlo en las profundidades de nuestro ser. La cultura en la que hemos nacido nos ha enseñado ello.

Según Puig (2008, 144), los seres humanos hemos sido condicionados para avergonzarnos si manifestamos nuestros sentimientos de tristeza, temor, soledad; evitando a todo riesgo esa sensación de “desnudes” frente a los demás:

Los individuos, hemos perdido una conexión importante con nuestra verdadera esencia, esto es de talentos, de posibilidades de fortalezas y de recursos excepcionales. Eso nos lleva a tener una idea de nosotros mismos que no se ajusta

a la realidad. Por tanto, muchas veces, ante los desafíos de la vida, ante las dificultades, incluso ante la posibilidad de ilusionarnos con algo que verdaderamente suponga una posibilidad excepcional en nuestra vida, en lugar de lanzarnos convencidos, con confianza de que podemos hacerle frente nos retraemos, no por lo que somos en realidad, sino por la idea que hemos generado de quienes somos. Y por eso, envueltos en el miedo que tiene cualquier persona que no sea consciente de sus verdaderos talentos, nos acercamos a la vida con verdadero miedo; somos personas que vivimos asustadas.

Se lee así mismo en la obra del español M. Puig lo siguiente a manera de reflexión concienzuda: “Séneca, otro de los grandes filósofos, decía que no nos da miedo hacer las cosas porque sean difíciles, sino que las cosas son difíciles porque nos da miedo hacerlas”. Puede llegar a ser cierto tal vez, que los grandes problemas se puedan resolver con filosofía y profunda cavilación.

No obstante, según Vidales (2007, 6), el miedo “está en la educación que privilegia el premio y el castigo. Buena parte de los reglamentos escolares se sustentan en el miedo. La cultura social también promueve el miedo en sus códigos penales; la Iglesia sigue amenazando con la excomunión, el diablo, el infierno, y el pecado original.” Lo que nos permite afirmar que no podemos encasillar el miedo como algo “bueno o malo”. La vida está llena de matices. El miedo simplemente es y lo importante es interpretarlo, convertirlo en aliado, jugar con él en el mismo equipo, diría Miguel González (2012) en uno de sus seminarios, “caminar junto a él, tenerlo al lado, dejarlo atrás... pero nunca dejarlo al frente”. Como dice Jean Paul Richter, haciendo apología al miedo al lado, adelante o atrás: “Los tímidos tienen miedo antes del peligro; los cobardes, durante el miedo; los valientes, después”.



Jean Delumeau: “el historiador en la búsqueda del miedo”

Dentro de los estudiosos más rigurosos sobre el devenir del miedo en la sociedad se encuentra el francés Jean Delumeau, quien presenta un maravilloso estudio sobre la historia del miedo en occidente entre los siglos XIV – XVIII desde la óptica religiosa, literaria, social, económica, política y cultural, buscando encontrar entre los intrincados hilos ocultos de nuestra civilización, el pasado de esta emoción.

Delumeau (1989, 10) afirma en este estudio que aunque “las colectividades y las civilizaciones mismas, están enmarcadas en un diálogo permanente con el miedo”, históricamente la sociedad occidental ha acallado la presencia de éste: “¿Por qué ese silencio prolongado sobre el papel del miedo en la historia? Sin duda a causa de una confusión mental ampliamente difundida entre miedo y cobardía, valor y temeridad”, sugiere el investigador.

No obstante, Delumeau reconoce que el miedo es inherente y natural al sentir y a la experiencia humana. “No hay hombre que esté por encima del miedo —escribe un militar— y que pueda vanagloriarse de escapar a él” y enmarca la importancia y la necesidad del estudio de los miedos, con la premisa de que “el miedo humano, hijo de nuestra imaginación, no es uno sino múltiple, no es fijo sino perpetuamente cambiante”; contrapuesto a las especies animales cuyo miedo “único, idéntico a sí mismo, inmutable: [es] el de ser devorado”.

Ahora bien, en busca de un acercamiento conceptual sobre el miedo, tenemos que éste es considerado como una emoción caracterizada por un intenso sentimiento, que en muchas ocasiones bloquea nuestro cuerpo, lenguaje o mente. Esta emoción normalmente se torna desagradable, en el sentido que es provocado por la percepción de un peligro real o supuesto de acuerdo a nuestras experiencias pasadas. Es una emoción primaria que se deriva de la aversión natural al riesgo o la amenaza y se manifiesta en

los animales, como en el ser humano. Sin embargo, es el ser humano, “el único en el mundo que conoce el miedo en un grado tan temible y duradero. Además, observa R. Caillous, el miedo de las especies animales es único, idéntico a sí mismo, inmutable: el de ser devorado. Mientras que el miedo humano, hijo de nuestra imaginación, no es uno sino múltiple.” (Delumeau, 1989,23)

De ahí la necesidad de indagar por los miedos de los docentes, base de la presente investigación, en vista de que cuando no se pueden dominar, el miedo se vuelve patológico y genera bloqueos que el docente debe aprender a enfrentar puesto que ésta situación abre las puertas al autoritarismo y abuso del poder en la esfera de la educación, cuyas jerarquías son ampliamente aprovechadas en detrimento de los principales actores de la educación: los docentes y discentes. Esta es una realidad histórica de hegemonía y opresión.

De otro lado, Fromm (2005, 22) se aproxima a ésta reflexión en su obra *El Miedo a la Libertad* cuando afirma: “La historia moderna, europea y americana, se halla centrada en torno al esfuerzo que tiende a romper las cadenas económicas, políticas y espirituales que aprisionan a los hombres. Las luchas por la libertad fueron sostenidas por los oprimidos, por aquellos que buscaban nuevas libertades en oposición con los que tenían privilegios que defender”. No obstante, más adelante aborda uno de los mayores descalabros en la lucha por la libertad, muy coherente y cercana a la realidad de América Latina: “Sin embargo, en las largas y virtualmente incesantes batallas por la libertad, las clases que en una determinada etapa habían combatido contra la opresión, se alineaban junto a los enemigos de la libertad cuando ésta había sido ganada y les era preciso defender los privilegios recién adquiridos”.

A lo largo de la historia de occidente, ha permanecido el ansia por el deseo de tener libertad. Así mismo, el factor económico ha sido muy determinante en la

obtención de ella, los recursos económicos siempre han estado mal distribuidos perteneciendo solo a unos pocos, lo que ha limitado la libertad de muchos.

En este punto establece Fromm (2005, 88), que las relaciones del hombre con los demás, han recibido la influencia del mercado pues es él, quien le ofrece la satisfacción a sus propias necesidades. Lastimosamente, la libertad capitalista de la modernidad junto con su tendencia ascensional ha conferido la situación personal de los individuos “hacia la inseguridad, el aislamiento y la angustia. El hecho de que el capital asumiera una importancia decisiva significó que una fuerza impersonal estaba ahora determinando su destino económico y, con él, su destino personal”.

Definitivamente no hay posibilidad de pensar el sujeto aisladamente de la influencia del entorno social como lo deja claro Freud en los primeros párrafos de su obra *Psicología de las Masas y Análisis del Yo*: “En la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, «el otro», como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio, psicología social”, así como pensar el sujeto aislado de la influencia económica, siendo K. Marx quien teorizó en su obra insigne *El Capital* sobre la dinámica de éste sistema en la acumulación de capital por parte de unos y la explotación de otros y su consecuente legitimada pauperización traducida en explotación, desigualdad, angustias y miedos.

A propósito de la libertad, el individuo en el sistema capitalista tiene una gran cantidad de oportunidades de elección, a pesar de que tiene muchas limitaciones. El capitalismo no solamente dio libertad al hombre en todo lo relacionado con lo tradicional, sino que también contribuyó grandemente al aumento de la libertad positiva, al crecimiento de un yo activo, crítico y responsable. La libertad económica constituye la base del desarrollo del hombre y su libertad. Este sistema también

contribuyó, como lo hemos afirmado de manera negativa para el hombre, ya que dio lugar a su explotación, siendo tratado como una máquina incansable con largas jornadas de trabajo, malas condiciones laborales y muy poca retribución salarial.

Una gran parte de nuestras decisiones son adoptadas desde afuera de nosotros mismos; toda represión elimina ciertas partes del yo real y obliga a colocar un falso sentimiento en sustitución del que se ha reprimido, la sustitución de falsos actos en el lugar de los pensamientos, sentimientos conducen a remplazar nuestro yo por un falso yo, este falso yo representa lo que se espera de esa persona y se comporta como si fuera el yo verdadero.

La época en la que nos encontramos es en la que más ilusión de libertad hemos obtenido. Gracias a la democracia moderna se ha conseguido otorgar al hombre un mayor individualismo desvinculado desde cualquier poder exterior, somos libres, por ejemplo, de expresarnos como queramos. No obstante, el hombre moderno ha podido lograr la libertad ya que, si bien es cierto que en ocasiones cada vez más frecuentes nuestra cultura da pie al fomento del conformismo, sede ante el poder y la opresión, entre otros mecanismo de evasión. La educación nos lleva con extremada frecuencia a la eliminación de una personalidad espontánea y lo que la educación no logra, se consigue por medio de una elevada presión social.

En este trabajo hemos abordado el concepto y las perspectivas de la libertad. Podría afirmarse que el proceso de desarrollo de la libertad no constituye un círculo vicioso y el hombre puede ser libre sin hallarse solo, además que la realización del yo se alcanza por la personalidad total del hombre, por la expresión activa de sus potencialidades emocionales e intelectuales siendo la espontaneidad, una manera que tiene el hombre de superar el miedo a la soledad sin sacrificar la integración del yo. El amor es uno de los componentes más importantes de la espontaneidad.



El otro componente es el trabajo de carácter creativo; solamente aquellos aspectos que surgen de nuestra actividad espontánea, dan fuerza al yo y constituyen la base de la integridad. En muchos casos, lo importante no son los resultados obtenidos sino el proceso realizado, pero tristemente en nuestra cultura no se da.

Alusiones conceptuales

Para este equipo, el Miedo es un tema totalmente interdisciplinar. Médicos, psicólogos, neurólogos, investigan los orígenes, manifestaciones, símbolos y significados de este potente estado emocional que todos conocemos. Sin embargo, antes de seguir en su discusión o historia, es ineludible establecerse en este punto una concepción clara sobre el mismo.

Aunque el Miedo es un tema que ha sido estudiado principalmente por la psicología desde sus orígenes, mucho antes de que surgiera ésta como una disciplina científica, ya en Aristóteles se había despertado el interés por “*phóbos*”, evidenciado en algunas obras, entre las que se encuentran la *Retórica* y *Ética Nicomaquea*.

Ahora bien, muchos siglos después, un individuo evidentemente brillante, Sigmund Freud quien presentó un gran interés científico por las afecciones psíquicas y la conducta humana, elaboró su Teoría del Miedo en el que define dos formas de éste:

“Miedo Real cuando la dimensión del miedo está en correspondencia con la dimensión de la amenaza. Sin embargo, existe Miedo Neurótico cuando la intensidad del ataque de miedo no tiene ninguna relación con el peligro. Por ejemplo, cuando un paciente ve una pequeña araña en su cocina y, preso de pánico, tiene que salir de su piso y sólo puede regresar al mismo con la ayuda de un vecino, sin duda, nos encontramos ante un miedo neurótico y debería ser fácil llegar a un consenso al respecto” (König, 2000).

En el primero, el peligro es real, verdadero ante el cual es evidente que corre riesgo la persona que lo experimenta. Se podría decir que es un miedo racional, de alerta, que pone al sujeto en actitud de preparación para la defensa o la huida. El otro miedo, es irracional. En el miedo neurótico, no hay peligro real que pueda suponer una amenaza para la vida o la integridad de quien lo padece. El individuo se siente ante algo que realmente no existe. Se acerca más al orden de la sensación, de la imaginación, del inconsciente. Esta sensación provoca inmovilización, parálisis o en otras ocasiones, síntomas histéricos. En este caso, el miedo sobrepasa las posibilidades de dominio de la personalidad generado por la sensación de la angustia en una especie de sometimiento total del yo frente al miedo.

A propósito de la angustia, mientras que el miedo lo experimentamos por lo que viene de otros, la angustia se experimenta a través de una especie de expectativa de daño, adversidad o contratiempo. Consideraba Freud que: “la angustia se relaciona con el estado subjetivo abstraído de cualquier objeto, mientras que en el miedo la atención está dirigida precisamente hacia un objeto”. Es claro que la angustia es un antecedente independiente a la neurosis. Los sujetos que padecen de angustia “prevén entre todas las posibilidades, la más terrible, esperando desgracias” (Brudny, 2012, 27). Por eso, ésta “consiste en la preparación para la acción defensiva, es la llamada preparación angustiosa o apronte ante el peligro. Esta preparación para el peligro consta de un incremento de la atención sensorial y de la tensión motora”. En definitiva, la angustia es un estado de padecimiento que proviene de nuestro interior caracterizado por la abstracción del objeto, por la no presencia de una causa justificable y por la no precisión de las situaciones que se avecinan.

Bien pareciera por todo lo anterior que, los sujetos que padecen el miedo y sus diversos grados de asociación, pueden llegar

a ser presa fácil de manipulación. Existen diversos sistemas modernos que buscan instrumentalizar su naturaleza para disciplinar y someter. Como es indudable que el poder del miedo se alimenta de los límites de los sujetos, su incapacidad lingüística y el empobrecimiento de las ilusiones, es por ello fundamental, “conversar los miedos. Sacarlos de la oscuridad. Darle nombre. Solo entonces somos capaces de compartir los miedos, de acotarlos y enfrentarlos” (Lechhner, 1998, 6)

El riesgo: ¿un desafío para el docente de hoy?

Con los conceptos de miedo y sus asociaciones ya planteados, se pasa a analizar la dinámica del riesgo. Ésta, al parecer, “no consiste tanto en asumir que en el futuro se tiene que vivir en un mundo lleno de riesgos inexistentes hasta hoy, como en asumir que se tiene que vivir en un mundo que deberá decidir su futuro en unas condiciones de inseguridad que él mismo habrá producido” (Zepeda, 2012).

Es ésta la forma de posicionamiento social, según la cual, dicen los estamentos gubernamentales de poder, se garantiza una supuesta seguridad colectiva; no en vano, la organización primaria de la sociedad, la familia, se articula de tal manera que responda a las necesidades del mercado, entre otras cosas. Así pues, todo aquello que pueda ser generador de incertidumbre, todo aquello que sea una conspiración hacia lo incierto, lo inseguro, y que genere incomodidad ha de ser desterrado, eliminado, con el fin de poder regresar al lugar de mayor comodidad y contento para el ciudadano que trabaja y paga impuestos, “la gente del común”.

Éste vendría siendo el contexto que plantea Ulrich Beck, en su obra *La Sociedad Del Riesgo, Hacia Una Nueva Modernidad*, para caracterizar a la nueva sociedad emergente. Este sociólogo alemán, que se le recuerda por pertenecer al “club de los octogenarios” del que se nutre buena parte de la intelectualidad actual,

asegura que ésta es una sociedad llena de riesgos, que no amenazan solamente a las clases sociales bajas, sino que se crean riesgos según el contexto y la época histórica: “Se puede dejar fuera la miseria, pero no los peligros de la era atómica. Ahí reside la novedosa fuerza cultural y política de ésta era”. Un tipo de sociedad caracterizada por “el *final de los otros*, el final de toda posibilidad de distanciamiento” (Beck, 1998, 11).

Beck expone en su obra que ha aparecido una nueva forma de organización, en la cual, la sociedad ya no está basada en un reparto de la riqueza, sino en un reparto de los riesgos. Y aquí es donde aparecen los nuevos miedos y los nuevos conflictos sociales. El problema es, que de hecho, la sociedad industrial dio el paso a una sociedad del riesgo, mientras que en el plano normativo, educativo y de valores, perviven todavía las instituciones y comportamientos correspondientes a un tipo de sociedad basada en el reparto de riqueza.

Interesa a este estudio, la manera como éste sociólogo aterriza la investigación en una constante frente a la temática de los miedos de los docentes, (lo que hoy es, mañana pueda que ya no lo sea) en el sentido que él nos dice como ningún otro, que es necesario aceptar que la sociedad del riesgo conlleva a un continuo de transformaciones que ofrecen un horizonte de actualidad y de humanidad distintos; en palabras de Beck: “La sociedad del riesgo es una sociedad *catastrófica*. En ella, el estado de excepción amenaza con convertirse en el estado de normalidad” (Beck, 1998, 36)

El poder y su relación con los miedos

Se entiende en este estudio, el concepto de poder como los hilos invisibles que mueven a la sociedad; un poder que no se localiza solamente en algunos centros específicos y fáciles de reconocer, sino que atraviesa la vida misma. El cuerpo



es el único lugar de disidencia y es al que más le teme al poder.

Sin embargo, también es valioso el aporte de Erick Fromm, cuando en el primer capítulo de la obra *El Miedo a la libertad*, el autor habla del poder para solo unos cuantos, y de la lucha por llegar a un estado de libertad. Fromm defiende que cuanto más poder se tiene, más se perjudica a la libertad.

Pero también es interesante ver en este punto de la discusión, cómo Luhmann esboza dentro de una estructura de poder los conceptos de *Alter* (quien manda y es superior) y *Ego* (quien obedece y es inferior), aunque no sea nuevo el hecho de que existe una dominación de una clase pudiente sobre la masa, propio de las dinámicas de nuestro contexto colombiano.

Es así como, el *Poder* en Luhmann, se manifiesta como una amenaza pero en términos comunicativos; es la alternativa que indica *alter* a *ego* respecto de las consecuencias evitables en proporción de un determinado acto. En este sentido, el poder se expresa comunicativamente como la efectividad de esa alternativa puesta en acción. El medio simbiótico del poder es *la violencia* que, para que surta efecto el medio simbólico *poder*, no debe ser actualizada. Es por esto que en términos sociológicos, el uso de la violencia no significa abuso de poder sino la carencia de éste, dado que por la vía del medio simbólico del poder no ha sido posible encausar la conducta. Concatenando esta teoría con el devenir histórico de fuerzas al margen de la Ley en Colombia.

El papel del lenguaje en una relación de fuerzas

En lo que coinciden los pensadores citados hasta aquí, es en que el ejercicio del poder se concretiza en el proceso mismo de la comunicación. Es así como Luhmann indica textualmente que:

[...] el poder funciona como un medio de comunicación. Ordena las situaciones sociales con una selecti-

vidad doble. Por lo tanto, la selectividad del alter debe diferenciarse de la del ego, porque en relación con estos dos factores surgen problemas muy diferentes, especialmente en el caso del poder. (1995, 13)

Por eso, el poder para Foucault, no es entendido como un objeto que el individuo cede al soberano (concepción contractual jurídico-política), sino que es una relación de fuerzas dentro de una sociedad, en un momento determinado. Por eso, se afirma que el poder, al ser resultado de relaciones de poder, está en todas partes. Los individuos están marcados por relaciones de poder, y no pueden apreciarse independientemente de ellas. El poder no sólo reprime, sino que también produce: produce efectos de verdad, produce saber, en el sentido de conocimiento.

En su obra *Vigilar y Castigar*, Foucault asegura que la sociedad moderna ejercita sus sistemas de control de poder y conocimiento (para decirlo con sus términos "*poder-conocimiento*"). Foucault sugiere con esta obra que en todos los aspectos de la sociedad moderna, existe un tipo de 'prisión continua'; desde las cárceles de máxima seguridad, trabajadores sociales, la policía, los mismos maestros, hasta llegar a la vida cotidiana. Todo está conectado mediante la vigilancia (deliberada o no) de unos seres humanos por otros, en busca de una 'normalización' generalizada.

Para Luhmann el poder se compone de la distribución de las referencias para las alternativas y, por lo tanto depende en lo que respecta a sus componentes, de las combinaciones de las preferencias. El poder no es suficiente, ni para existir (nacer), ni para subsistir (perdurar). El poder se asocia con otras estructuras del sistema social y se encuentra dentro del entorno social. El poder no nace de manera espontánea: él se construye gradualmente, se forma a partir de una demanda de flexibilidad, pero "*esto no debiera significar automáticamente una libertad de acción*

correspondiente por parte del portador de poder". (Luhmann, 1995, 86).

Luhmann describe cómo la violencia *no es poder*, y acude para ello a autores universalmente conocidos; la violencia queda signada a ser el caso extremo ineludible de una disyuntiva de evitación que forma *poder*. La violencia es parte del código del poder, es una disposición para la conducta y sugiere que el portador del poder, debería luchar siempre por el consenso antes de acudir a la violencia.

Continuando con el tema de la libertad, reconocemos en este análisis que la educación no suele quedarse tan atrás de lo que ha hecho la religión: ella nos lleva con extremada frecuencia a la eliminación de una personalidad espontánea y lo que la religión ni la educación consiguen, se consigue por medio de una elevada presión social.

Fromm también expone que el modo de educar crea barreras a la libertad, ya que a los niños se les enseña siguiendo un modelo social, consiguiendo de este modo una disminución de la capacidad crítica del niño. Esta es la causa de la inseguridad del hombre moderno y de que tome como propias las opiniones de los demás, es decir, que el hombre moderno se refugia entre las masas para no sentirse desplazado ni inseguro, con lo cual al final acepta cualquier ideología. Pero cuando el hombre dice lo que realmente quiere y no se refugia en lo que opina y dice la mayoría, ese hombre aún conserva su capacidad crítica.

Esto nos lleva decir, que como equipo de trabajo, la preocupación por transformar el gris panorama, está en quienes deberían liderar la educación del país: los docentes. Por ello, se ha querido auscultar la realidad de los educadores con miras a hallar sus afectaciones para establecer qué factores influyen en el ejercicio de la docencia y qué imposibilita el que actúen emancipados en su profesión, entendiendo que los docentes son seres humanos que tienen conflictos internos motivados

por un sistema social y político y que como sujetos, expresan sentimientos exteriorizando sus realidades; esto, gracias a que los pensadores analizados, en especial Luhmann, nos introducen en la reflexión respecto al poder. Se considera una posible conjetura para este estudio, pensar que el poder se anula por el ejercicio tangible de la coerción física; de igual forma, son interesantes posturas como la de Luhmann, cuando argumenta la manera como el poder difícilmente podría desarrollar sus funciones, si cualquiera acudiera a la violencia a su antojo.

Por supuesto, a diario el sujeto realiza acciones que están cargadas de símbolos y significados. Estos significados son respuesta de la autointerpretación de sus horizontes de humanidad. Miedos, lenguajes y poder hacen parte de los ejes principales de la presente investigación, de nuestro lance intelectual, del universo como potencia y el de la biografía general de la sociedad actual. Ahora bien, continuemos con la arquitectura de la investigación que permite dar luces al proceso de investigación.

Arquitectura de la investigación

Dentro del amplio enfoque cualitativo, la investigación se enmarcó dentro del tipo interpretativo-hermenéutico. La filosofía que plantea la hermenéutica propone una metodología particular que permite el conocimiento de la realidad social por medio de la interpretación de un texto.

Esta alternativa que presenta la investigación cualitativa, aparece como una opción que trasciende propuestas metodológicas ya que "la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación" (Casilimas, 2002, 67).



Es así como basados en el método Hermenéutico, cuyos fundamentos están guiados por la interpretación de las acciones humanas, en nuestro caso producto de los temores o miedos en los docentes Hispanoamericanos, y asumiendo lo anterior como producto de las experiencias vividas e individualizadas a través de su vida formativa y cotidiana que han llevado a establecer comportamientos que apuntan a la pérdida de autonomía decisoria en su quehacer profesional, el equipo concluyó que la hermenéutica como metodología de la investigación en el comportamiento social nos permitía desarrollar de manera descriptiva e interpretativa los resultados obtenidos en el trabajo de campo sobre la investigación.

Como instrumento de recolección de datos se aplicó la entrevista semi-estructurada que pudo ser definida como un mecanismo de aproximación que permitió profundizar nuestro conocimiento sobre un determinado proceso, grupo, situación o vivencia. Para su desarrollo fue útil contar con una guía de conversación en la cual el tópico se determinó de acuerdo al objetivo de la investigación. Además, se consideran como instrumentos, los registros focales de los autores, cuando realizábamos nuestras auto-reflexiones sobre los miedos particulares.

Los puntos de referencia epistemológicos y metodológicos, que hemos expuesto anteriormente, son los que le dieron sentido a los momentos en los que se ha conceptualizado el proceso de investigación cualitativa realizada. Los momentos en cuestión fueron siete. A través de ellos fue posible trascender la mera descripción, permitiendo el acceso a formulaciones de tipo comprensivo en algunos casos, e interpretativo en otros.

A continuación presentaremos con detalle dichos momentos metodológicos:

Momento 1: Fue el punto de partida formal de la investigación. En este momento se hizo una exploración del horizonte histórico de la pregunta problemática en

investigaciones antecesoras. Así como se presentó un primer momento del documento de investigación.

Momento 2: Fue el momento del dialogo textual con los autores que para nuestro caso, consultamos: Jean Delumeau, Nicklas Luhmann, Michel Foucault, Ulrich Beck, Erich Fromm.

Momento 3: Dentro del proceso de selección del grupo objeto de la investigación se decidió establecer inicialmente el grupo de 6 docentes cuya experiencia académica hubiera sido en la mayoría de los niveles de la educación: Primaria, Secundaria y/o Universitaria, y teniendo en cuenta una muestra equitativa de género.

Para la investigación la selección de la muestra objeto de estudio se desarrolló mediante un muestreo cualitativo *no probabilístico*¹, para ello fue válido tener en cuenta el concepto de Patton (1998,122) quien propone que “la principal característica del muestreo cualitativo es su conducción intencional en búsqueda de casos ricos en información”.

Dentro de los diversos tipos de muestreo no probabilístico se ha seleccionado el muestreo intencional u opinático en el cual “es el investigador quien selecciona la muestra e intenta que sea representativa, por lo tanto, la representatividad depende de su *intención* u opinión. Queda claro que la evaluación de la representatividad es subjetiva” (Scharager, 2001, 2).

Así mismo se estableció un grupo focal compuesto por los cinco investigadores con la intención de presentar experiencias propias de vida que aportaran al tópico de investigación, además de brindar el espacio de expresión de sentimientos y descarga emocional de los sujetos investigadores.

Momento 4: El propósito de este momento consistió en la recolección de información de los sujetos participantes en la investigación: Trabajo de campo. Recolectión de datos de grupo seleccionado, revisión histórica de sus antecedentes,

lectura de historia de vida, desarrollo de las tres entrevistas. Así como la sistematización de la información compilada.

Momento 5: En el presente momento los investigadores hicieron la lectura de cada entrevista extrayendo los elementos que se relacionaban directamente con el tema que se investigaba: Tabulación para la construcción de categorías, Confrontación, Socialización y valoración de información obtenida.

El procedimiento que se eligió para el desarrollo del análisis de información del trabajo de campo recolectado se basó en la siguiente lógica de secuencialidad: a) creación de archivos de datos a partir de las entrevistas; b) desarrollo del sistema categorial para la estructuración del análisis tras la culminación parcial o total del trabajo de campo; c) realización de descubrimientos y construcción de sentido.

Momento 6: Los investigadores realizaron la construcción de sentido de la investigación y el establecimiento lógico y concreto de los miedos como Lenguajes del Poder y su incidencia en el ejercicio docente. Para esta construcción de sentido, se decidió ir a la par de los resultados que arrojaban las entrevistas, con las resonancias –los ecos– emitidos por los autores del estudio y plasmados en forma de auto-reflexiones.

Momento 7: Elaboración del documento final de investigación constituido mediante la revisión final y valoración por pares académicos. Elaboración de conclusiones y recomendaciones.

Deducciones

Prescribiendo categorías

Parte del procedimiento que se ha elegido para el desarrollo del análisis de información del trabajo de campo, se ha basado en el desarrollo del sistema categorial. Por ello se ejecutó una revisión acerca de toda la información compendiada en las entrevistas para identificar y

seleccionar los temas relacionados con los objetivos de estudio. En estos términos, se propone una tabla que contiene tres categorías con el propósito de presentar los resultados, interpretarlos y de analizar la respectiva información. Las categorías dentro de la investigación, se disponen como directrices en medio del análisis cualitativo que se pretende.

Se decidió instituir las bases del análisis y efectuar una nivelación objetiva, para acceder a la situación particular de “Reconocer los lenguajes del poder que le generan miedo a los docentes”, planteado como un primer objetivo específico de esta investigación; pero también de “Interpretar qué tipos de sujetos convocan los miedos de los docentes”. Pues bien, ya precisados los dos primeros objetivos específicos, se dispuso el respectivo análisis y la discusión investigativa, empleando las categorías a las que se les llamaron Palabras Ejes, mientras que a las subcategorías se les identificó como Palabras Estructurantes. Las Palabras Desencadenadoras, se relacionan con lo que en investigación cualitativa corresponde a los *Conceptos*.

Toda este caminar, de engranaje de los resultados obtenidos, se realizó a la luz de la recopilación bibliográfica señalada en la Segunda Parte, Perspectivas Teóricas. De tal forma, que la credibilidad en las proposiciones teóricas, se garantizaba. La carga se aliviaba en el camino, mientras se contaba con la dirección investigativa del asesor principal –Doctor Miguel Alberto González González de la Universidad de Manizales–; sin embargo, nuestros registros de campo, y las miradas que nos auscultaban y que auscultaban a otros colegas cercanos también jugaban su rol.

Lo que dicen las entrevistas

Obtenida la transcripción textual de las entrevistas, y diseñado el sistema categorial, el equipo se dispuso a construir lo que se denomina el sentido de la investigación. Proponer una construcción del sentido de los lenguajes del poder que generan miedo en los docentes, a partir del análisis y



los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos, era el tercer objetivo específico definido en el trabajo.

Inquiriendo entrevistas

Llevada a cabo la respectiva y concienzuda lectura de las entrevistas, se destacaba lo que responde a las preguntas de investigación, lo relevante y que ha definido las categorías, recurriendo inicialmente a una primera técnica convencional que consiste en los marcadores textuales; ellos, le permitieron al equipo de investigadores identificar las relaciones entre diferentes enunciados, ordenar y estructurar lo que se exponía en el documento de manera argumentada, y parte de lo que se puede leer en este artículo, pero a modo de conclusiones. Estos enunciados, oraciones cortas, expresiones discursivas en las que se compactaba el sentido y se personalizaba el punto de vista del estudio, se convirtieron en el corazón del análisis.

Textualidades de sentido

Durante la construcción de sentido, el equipo de investigadores pretendió objetivar sus descubrimientos, pues era posible que se hubiera caído en la parcialidad en algún momento del análisis, y se hizo necesario prescindir de las consideraciones personales o subjetivas antes de continuar con la investigación; además, en esta parte del estudio, se acudió a la reflexión desde el lente de cada uno de los investigadores, luego en subgrupos, para terminar construyendo el sentido ya el equipo en pleno.

Revelaciones

Una vez analizados los resultados de la investigación, y en relación con los objetivos planteados, se llegó a las siguientes conclusiones:

Revelaciones teóricas

Las entrevistas aplicadas a los docentes actores, así como los textos creados a manera de auto-reflexión por parte de los

docentes autores, arrojan datos coherentes con las tipificaciones y conjeturas otorgadas por la teoría de Delumeau, Luhmann, Foucault y Erick Fromm. Las posturas que estos pensadores hacen frente a los temas del miedo y del poder —especialmente—, son fundamentales frente a investigaciones de este tipo, pues explican las tipologías y modalidades de los miedos en los individuos, así como los factores que refuerzan o influyen desde el contexto cultural y social, de las relaciones interpersonales y del mismo lenguaje como medio. A su vez, el sociólogo alemán Ulrich Beck, con su obra *La sociedad del riesgo*, brinda inigualables aportes en el momento de retomar el compromiso docente de la sociedad actual, a pesar de los miedos a los que se ha visto, se ve y se verá abocada la profesión y cualquier ciudadano que se forme en las manos de los educadores.

No obstante, dentro del marco investigativo presente, el miedo es importante mencionarlo como un fenómeno detrás del cual se oculta recónditos laberintos intrínsecos del ser que, basados en su conocimiento, estudio y dominancia, brindarían valiosas oportunidades en la toma de conciencia sobre las necesidades, intereses y potencial del ser humano como constructor de realidades que eclosionan con un pensamiento intelectual crítico y propositivo.

Con las deducciones obtenidas en esta investigación, se definieron los lenguajes del poder que le generan miedos a los docentes, así como los tipos de sujetos que convocan los miedos en los docentes; los resultados tipifican los miedos de los docentes y su relación con los lenguajes del poder; de tal forma que los objetivos propuestos fueron alcanzados satisfactoriamente.

El resultado de la investigación arrojó que los miedos a los que se vieron abocados los docentes en el transcurso de sus vidas, pertenecen al grupo de los que Delumeau llamó “de la mayoría” y que fueron internalizados en la niñez:

- A la oscuridad
- A los espantos, a los fantasmas
- A los muertos
- A los profesores
- A ser castigados

En su etapa adulta, los miedos que registran son los siguientes:

- A ser juzgados
- A la calumnia
- A ser recriminado
- A la vejez
- Al rechazo
- A la exclusión
- A morir, o a que le falte un ser querido
- A sentir culpa
- A no ser querido
- A ser lastimado sentimentalmente
- A quedar desprotegido
- A la delincuencia

Pero sin lugar a dudas, el miedo que se destacó durante el estudio, fue el miedo a la soledad; valdría la pena un segundo estudio frente a este miedo tan marcado en la humanidad del docente.

A continuación, se describen los miedos asociados a la docencia y vinculados con los lenguajes del poder:

- A no poder cumplir
- Al maltrato psicológico
- Al maltrato laboral
- A la ingratitud
- A sus compañeros
- A los padres de familia
- A que no le aprendan
- A no dar resultados
- Al sistema educativo actual
- Al gobierno, a los rectores, al coordinador, al orientador escolar

Además, se destaca que:

Con regularidad todos los docentes analizados a través de sus expresiones discursivas, asumen –consciente o inconscientemente– que muchos de sus aprendizajes se han desarrollado en la vida, a través de los miedos.

Han afirmado en sus relatos que los miedos son necesarios en ocasiones,

pues a ellos los han impulsado a “moverse en el mundo”. Buena parte del desarrollo de la actividad académica, está fundamentada en el poder que genera el miedo, dicho poder ha creado sujetos cobardes, sujetos inseguros, expectantes, reproductores del miedo, empoderados de los lenguajes generadores de miedo, sujetos acrílicos, con desarraigo, falta de sentido de su profesión; situación que desestimula su ejercicio profesional y por ende, hace que los procesos formativos cada día sean más débiles, con horizontes grises, cargados de inseguridad y sometidos a la desesperanza, cumpliendo el Estado su objetivo de mostrar la educación pública como un fracaso, para con ello quitarse el lastre de la responsabilidad consagrada en la Constitución política, haciendo de la educación pública una debilidad para fortalecer la educación privada.

Indudablemente, la norma establecida por el Estado que regula, normatiza y encadena el desarrollo de los procesos críticos y formativos de la educación, es el lenguaje del poder que subyuga con mayor potencia la libertad del docente generando en él un miedo, como si no bastara con los miedos infundidos a través de la fe y las religiones.

Queda claro que los seres humanos sentimos miedo ante distintas situaciones, algunas reales y otras imaginarias. Ante el miedo a cada uno le suceden cosas distintas: sienten la necesidad de huir, de enfrentarlo, de taparse los ojos o los oídos, de meterse debajo de las frazadas, de buscar a alguien para protegerse. Otra forma de enfrentar nuestros miedos es expresarlos con palabras e imágenes. Tal vez por eso, hombres y mujeres cuentan leyendas, escriben cuentos y novelas, filman películas y pintan cuadros en los que el miedo tiene su lugar. Es así como a través de la historia hemos sido formados con un bastión, un dogma irrefutable como lo es el miedo, forjado con la ayuda de las religiones, las tradiciones y los mitos, tenemos una base de formación con un pilar fundamentado en el miedo, y es con



ese mismo miedo con el cual nosotros estamos educando, lo estamos transmitiendo a través de las generaciones, se trata de la reproducción del miedo, y esa educación provista de miedos no es una educación que fácilmente se pueda emancipar, pueda ser pura, liberadora y crítica, esta la razón por la cual nosotros los latinos somos inseguros, poco creativos y propositivos, hemos creado barreras que nos impiden dar el salto al vacío, en busca de nuevos conocimientos.

Como grupo de investigadores quisimos auscultar en otros países como Argentina, Chile, Uruguay y España, recogiendo experiencias durante los simposios internacionales realizados en las ciudades de Firmat, Bariloche (Argentina) y Manizales (Colombia), en los cuales percibimos que los miedos en los docentes son los mismos, matizados con algunas diferencias políticas propias de cada país, encerrados en normas diferentes, pero generando lenguajes del poder contundentes, amenazantes, opresores e intimidantes, que concluyen en una seudoformación y una desesperanza de humanidad.

Revelaciones metodológicas

Con la aplicación de las entrevistas a los docentes-actores² y de las auto-reflexiones de los integrantes de este equipo de investigación, así como con su

consecuente y respectivo análisis a la luz de los referentes teóricos sugeridos en la maestría, se obtuvo la descripción e interpretación de los miedos de los docentes como Lenguajes del Poder en su ejercicio profesional.

De igual manera, acudir a la investigación cualitativa de tipo interpretativo-hermenéutico, fue un acierto. Así como lo fue el empleo de la guía entrevista semi-estructurada con los docentes actores garantizando la equidad de género. Fue acertado emplear acudir al grupo focal compuesto por los mismos investigadores con la intención de presentar experiencias propias de vida que aportaran al tópico de investigación, además de brindar el espacio de expresión de sentimientos y descarga emocional de los sujetos investigadores.

Para la Universidad de Manizales, para la facultad de Ciencias sociales, y en especial para la Maestría Educación y Docencia, el proceso llevado con este estudio augura ser un buen antecedente de investigación en el país, y en Latinoamérica. Esto, por su carácter de actualidad, práctico y trascendente. Los miedos siempre tendremos que interrogarlos para conocerlos y confrontarlos porque como la vida misma éstos se van mutando o reeditando.

Bibliografía

- Beck, Ulrich. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Eitorial Paidó.
- Brudny, Guillermo (2012). *La teoría de la angustia en Freud*. *Revista Gradiva. Revista de la Sociedad Chilena de Sicoanálisis*. Pág., 227-239. En: http://apdeba.aulainstitucional.com.ar/.../La_teoria_de_la_Angustia_en_Freud1.doc. (Recuperado en junio de 2011)
- Delumeau, Jean. (1989). *El Miedo en Occidente*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Foucault, Michel (1992). *Poder – Cuerpo*. En: *Microfísica del Poder*. Ediciones La Piqueta. En: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/seminario/microfisica%20poder.pdf> (Recuperado en mayo de 2012)
- Foucault, Michel. (1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Foucault, Michel. (1980). *El ojo del poder*. Entrevista de Bentham, Jeremías en “El Panóptico” Barcelona: Ediciones la Piqueta. En: <http://www.elortiba.org/panop.html> (Recuperado en abril de 2012)
- Freud, Sigmund. *Las fobias según Freud*. Disponible en: http://www.somosp-sico.com/index.php?option=com_content&view=article&id=91:las-fobias-segun-freud&catid=4:ansiedad&Itemid=6 (Recuperado en junio de 2012)
- Freud, Sigmund. *Psicología de las Masas y análisis del yo*. En: <http://literatura.itematika.com/descargar/libro/402/psicologia-de-las-masas-y-el-analisis-del-yo.html>. (Recuperado en abril de 2012)
- Fromm, Erich (2005). *El Miedo a la Libertad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Horizontes Humanos: Límites y paisajes* (3ra edición). Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Extrañamiento del otro*. Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Investigación Internacional Lenguajes del Poder*. Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (2012) Conferencia Seminario de Investigación. Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Desafíos de la universidad. Miradas plurales. Carpe Diem*. Madrid: Editorial Académica española.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.
- Grijelmo, Alex. (2000). *La Seducción de las Palabras: Un Recorrido por las Manipulaciones del Pensamiento*. Madrid: Editorial Taurus.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). *Teoría de pensamiento crítico en la educación*. Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.
- Investigación: ¿Por qué sentimos Miedos? En: <http://es.scribd.com/doc/16008722/Por-Que-Sentimos-Miedo> (Recuperado en mayo de 2011)
- König, Wolfhard H (2000). *El miedo desde la perspectiva de la psicología profunda y la astrología*. Conferencia realizada en el Congreso Mundial de Astrología de Lucerna. En: http://astro-api.es/docs/El_miedo_psicologia_profunda.pdf (Recuperado en junio de 2012).
- Luhmann, Niklas. (1995). *Poder*. Santiago de Chile: Editorial Anthropos.
- Puig, Mario Alonso. (2008). *Vivir es un Asunto Urgente*. Madrid: Plaza Edición.
- Quijano, Aníbal (2000). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. En *Colonialidad Del Saber Y Eurocentrismo*. Edgardo Lander, ed. UNESCO-CLACSO 2000. Buenos Aires, Argentina. En Inglés como Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. In *Nepantla*, No. 3, Duke University. Duke-Durham, NC, USA. Abridge Version in *International Sociology*, June. Vol. 15(2):217-234. Sage (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi).
- Revista Plumilla Educativa No.7* (2010). Universidad de Manizales, Colombia.
- Richter, Jean Paul. *Temor: citas, frases, pensamientos*. En: http://www.mundoencolores.com/frases_temor.html (Junio de 2012)
- Rojas Bermúdez, Lisbeth Carolina. (2008). *El Lenguaje Como Instrumento de Poder*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Sánchez, Dairo. (2011). *Cuerpo, psiquismo y sociedad*. Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.

Sandoval Casilimas, Carlos A. Investigación cualitativa. (2002). 1ª. Edición. Bogotá: ARFO Editores e impresores Ltda.

Soto, Norelly. (2007) *¿Diversidad – inclusión vs transformación?* Manizales: Universidad de Manizales – CINDE.

Vidales Delgado, Ismael. *Ciencia, Conocimiento y Tecnología*. Revista No. 54. Mayo – Junio de 2007. Pág., 6. En: <http://es.scribd.com/doc/19616358/Revista-Conocimiento-54>. (Recuperado en mayo de 2012)

Vilas Montero, Miguel A. (2008). *Lenguajes de poder y saber*. La laguna, España: IES San Benito.

Zepeda, José. (2012). Entrevista a Ulrich Beck. Múnich, Alemania. En: <http://razones-de-la-palabra.drupalblogs.rnw.nl/blog/beck-%E2%80%9Cno-existe-otro-camino-que-ocuparnos-del-otro%E2%80%9D>. (Recuperado en febrero de 2012).

(Endnotes)

- 1 Entendida también como muestras dirigidas o intencionales, donde la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las condiciones que permiten hacer el muestreo (acceso o disponibilidad, conveniencia, etc.); son seleccionadas con mecanismos informales y no aseguran la total representación de la población.
- 2 **Sergio Manosalva**. Actualmente se desempeña como Jefe Carrera Educación Diferencial en Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesor de Educación Diferencial. Magíster en Currículo y Evaluación Educativa. Doctor © en Educación. Post-título en Integración Educacional, Diplomado en Administración Educacional y Diplomado en Educación Superior y Aprendizaje Meta-cognitivo Basado en Competencias. Coordinador Académico del Programa de Segunda Titulación: Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Lenguaje Oral. Investigador y docente titular en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Director de tesis de pregrado y posgrado. Conferencista y expositor en Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, México y Cuba. Sus publicaciones, en Chile y el extranjero, en revistas especializadas y libros, abordan los temas de identidad, diversidad, educación especial, integración educacional y teorías críticas del aprendizaje. Es colaborador de MOVER (Movimiento de Educadoras y Educadores Populares), de las

Revistas REXE (Chile) y RUEDES (Argentina). Ha trabajado para CONICYT como evaluador de becas de maestría y doctorado. Perteneció a la Sociedad de Curriculistas de Chile. Miembro del Foro Latinoamericano Paulo Freire. Asociado al Colegio de Profesores de Chile A.G. y Miembro de la Asociación Latinoamericana de Neuro Educación.

Luz Dary Torres Peña. Nació en la inspección de Santa Ana, municipio de Colombia, Huila, en 1968. Bachiller normalista, realizó con matrícula de honor su licenciatura en Lingüística y Literatura y becada por su excelencia académica, terminó su especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia, en la Universidad Surcolombiana. Desde el 2007 está dedicada a la labor sindical, haciendo parte del Comité Ejecutivo de la Asociación de Institutores Huilenses, ejerciendo los cargos de Secretaría General y Secretaría de Prese y Relaciones Intersindicales. Ha sido colaboradora de la revistas "Horizontes del Huila" entre otras. Primer Puesto en el concurso departamental de cuento "Humberto Tafur Charry", 1997, con su obra "El amante perfecto"; Primer Puesto en el encuentro departamental de Innovaciones Pedagógicas AHPEL, 1998; Primer Puesto en el concurso departamental de poesía "José Eustasio Rivera", 2002; Finalista en el Concurso Nacional de Poesía "Porfirio Barba Jacob", en la ciudad de Medellín, 2002; Primer Puesto en el concurso departamental de cuento Humberto "Tafur Charry", 2005, con su obra "Litiasis en abril"; Tercer Puesto en el concurso de poesía "José Eustasio Rivera", 2006, con el conjunto de poemas "Elogio a un león dormido". Incluida en la antología Crónica poética del Huila, 1998; Ganadores de concursos de poesía "José Eustasio Rivera" y de cuento "Humberto Tafur Charry", Fondo de Autores Huilenses, 2002, Literatura huilense, 2005 y en los Ganadores de concursos literarios de poesía "José Eustasio Rivera" y de cuento "Humberto Tafur Charry", Fondo de Autores Huilenses, 2006. Tiene publicado el libro de poesía Más allá de la lejía, 2003. En la actualidad, prepara su primer libro de cuentos.

Luis Fernando Valero Iglesias. Nació en el año 1939, en España. Proveniente de una familia de obreros de clase baja. Fue el primero de su familia en obtener un título universitario. Hijo de un militar producto del momento histórico vivido en la guerra civil. Profesor licenciado en filosofía y letras, con grado en pedagogía, psicólogo y doctor en ciencias de la educación. Profesor de primaria, secundaria y universidad en España, Colombia, El Salvador, Argentina, Perú, Francia y Estados Unidos. Autor de 22 libros y de decenas de artículos científicos. Director de varias revistas científicas y de literatura. Amante y apasionado por la educación, el cine y la literatura.

Pedagogía de las oportunidades: una alternativa para la formación de sujetos diversos¹

LIBIA LORENA GUERRERO RODRÍGUEZ², CLAUDIA LILIANA ZAMBRANO MARTÍNEZ³
ANA JANETH SALAZAR ESPAÑA⁴
CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

El presente artículo se origina de la investigación realizada en las instituciones educativas Aurelio Arturo Martínez y Chambú del municipio de Pasto como parte del macro proyecto: *“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 Cauca y Nariño”*, y que pretende dar cuenta de las concepciones que tienen los docentes acerca de sujeto diverso y las prácticas pedagógicas que se emplean para atender a la diversidad presente en sus aulas de clase. Los resultados de esta investigación permiten destacar principalmente que dichas concepciones se encuentran ligadas a la vulnerabilidad, primordialmente representada en la deficiencia y que las prácticas pedagógicas siguen siendo homogenizantes y por tanto tradicionalistas limitando el adecuado desarrollo humano. Por tanto, se resalta la importancia de que la pedagogía se centre en el estudiante, teniendo en cuenta no solo su contexto sino también sus características particulares, dentro de las cuales vale la pena mencionar ritmo, estilo de aprendizaje, intereses tanto individuales como del grupo; al igual que la motivación la cual depende en gran medida de las habilidades y destrezas de los mismos docentes

Palabras Clave: Sujeto diverso, prácticas pedagógicas, vulnerabilidad, diversidad, pedagogía de las oportunidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

1 Recibido: 22 de septiembre de 2012. Aceptado: 29 de octubre de 2012.

2 Libia Lorena Guerrero Rodríguez. Sicóloga, Universidad Mariana. Coordinadora Programa Atención a la Población en situación de Diversidad Funcional en el marco de la Educación Inclusiva del municipio de Pasto, convenio Secretaria de Educación Pasto-Universidad de Manizales. Correo Electrónico: logue1614@hotmail.com

3 Claudia Liliana Zambrano Martínez. Licenciada en Música, Universidad del Cauca. Especialista en Pedagogía del Folclor, Universidad Santo Tomás de Aquino. Docente Institución Educativa Municipal Chambú Pasto. Correo Electrónico: claudiazambrano15@hotmail.com

4 Ana Janeth Salazar España. Fonoaudióloga, Universidad Católica de Manizales. Gestor de Inclusión Programa Atención a la Población en situación de Diversidad Funcional en el marco de la Educación Inclusiva del municipio de Pasto, convenio Secretaria de Educación Pasto-Universidad de Manizales. Correo Electrónico: janas0806@hotmail.com

5 Gloria Isaza de Gil. Directora del proyecto Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño.



Pedagogy of opportunity: An alternative to the formation of diverse subjects

Abstract

The current article has its origin in the research made in the Aurelio Arturo Martínez and Chambú educative institutions of Pasto Municipality as part of the macro project: "Conceptions and Pedagogic Practices of the teachers of boys, girls and young people in institutional, cultural, environmental and/or context vulnerability situation of the educative institutions of some municipalities of Cauca and Nariño Departments", and pretend to notice the teacher's conceptions about the diverse subject and the pedagogic practices that are used to attend the people diversity present in the classes room. This research allow mainly highlight that those conceptions are bounded to vulnerability, represented in disability and that the pedagogic practices still being homogenizing and so on traditionalists, limiting the right human development. It is highlighted that the importance of pedagogy must be student-focused, taking into account not just his context but his particular characteristics as well, among those we have to notice rhythm, learning style, individual and group interests as well as motivation that depends on big manner on abilities and skills of teachers.

Keywords: Diverse Subject, teaching practices, vulnerability, diversity, education opportunities, rhythms and learning styles.

Presentación

La presente investigación devela las concepciones de sujeto diverso que tienen los maestros y las prácticas pedagógicas que utilizan para atender la diversidad en las Instituciones educativas Chambú y Aurelio Arturo Martínez del municipio de Pasto, utilizando como estrategia metodológica la Teoría Fundada, a partir del análisis comparativo de la información obtenida a través de entrevistas abiertas, que permitieron comprender los discursos de los docentes y desarrollar la categoría emergente denominada: *"Pedagogía de las oportunidades: una alternativa para la formación de sujetos diversos"*.

Hacia el final se encuentran las conclusiones y recomendaciones, que invitan a reflexionar y proponer en la cotidianidad escolar prácticas pedagógicas que conlleven a lograr una educación con calidad y calidez en la Diversidad.

Área problemática

Justificación. A medida que el tiempo transcurre, la sociedad evoluciona adoptando nuevos cambios, cambios que involucran modificaciones trascendentales, las cuales incluyen el contexto educativo. En Colombia debido a la diversidad existente, representada en culturas, etnias, razas, estratos sociales, económicos, de género, religión, ideología política y situaciones internas como el conflicto armado, el desplazamiento, la condición de discapacidad etc., hacen que las escuelas se conviertan en un gran escenario de inclusión o por lo menos así debería ser y es claro que la atención apropiada a esta diversidad se convierte en un gran reto para la sociedad, en especial para los docentes. Es evidente que la rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la aplicación de modelos poco adecuados a la realidad y al contexto, la homogeneidad en los planteamientos

curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión.

El interés primordial de este trabajo investigativo, es el conocer la concepción que los docentes tienen acerca de sujeto diverso; y comprender como asumen posturas pedagógicas desde la práctica educativa frente a la diversidad, para poder de este modo facilitar nuevas alternativas a los educadores que les permitan atender a la población estudiantil vulnerable, logrando así que se utilicen estrategias para trabajar e interactuar en un ambiente encaminado a atender sus necesidades y fortalecer sus potencialidades, mejorando el entorno, las relaciones con los demás, los aprendizajes y calidad de vida.

Problema. La Educación Colombiana situada en un contexto económico, cultural y social que alberga distintas situaciones problemáticas, nos lleva a recorrer los discursos educativos en la escuela, para esbozar un análisis de las concepciones que tienen los docentes acerca de los sujetos diversos, las prácticas educativas y cómo estas permiten o no el acceso, permanencia y promoción de los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad, afectiva, asertiva, eficaz y pertinente.

En los últimos años la política educativa ha permitido avances en lo correspondiente al acceso en los niveles de educación básica primaria y secundaria, pero todavía presenta muchas falencias con respecto a la permanencia y culminación en la educación media, estos indicadores de calidad educativa, son el resultado de múltiples causas, podríamos mencionar, las dificultades económicas de un alto porcentaje de familias en Colombia, la problemática generada por el conflicto armado, desplazamiento, el crecimiento poblacional desmedido, altos índices de inmigración, violencia, altas tasas de desempleo, trabajo informal, actividad industrial escasa, un alto porcentaje de niños y jóvenes que deben ayudar a sus familias en la consecución del sustento familiar, sumado a esto está la inadecuada atención a la población en

situación de discapacidad debido a la falta de infraestructura, prácticas pedagógicas y recursos didácticos adecuados para lograr una educación de calidad.

Pregunta de investigación. ¿Cuáles son las concepciones de sujeto diverso que tienen los maestros y las prácticas pedagógicas que utilizan para atender la diversidad en las Instituciones educativas Chambú y Aurelio Arturo Martínez del municipio de Pasto?

Antecedentes

Al realizar el análisis sobre otras investigaciones respecto a las concepciones de sujeto diverso que tienen los maestros y las prácticas pedagógicas que se utilizan para atender la diversidad, se encuentra que existen pocos estudios sobre este aspecto. Se considera relevante en la presente investigación la tesis Doctoral en Ciencia Sociales, Niñez y Juventud, de la Dra. Norelly Soto Builes: *“La Atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la Integración y desde la inclusión”, que propone “comprender las nubes de significados que existen en las cinco experiencias consideradas como significativas en el país, que atienden niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales”* (Soto, 2007, 27).

Investigación realizada en cinco regiones distintas del país: Tolima, Cundinamarca, Antioquia, Caldas y Atlántico, con maestros, directivos, estudiantes y padres de familia, abordada desde un contexto teórico *“a partir de fundamentos establecidos en la psicología, la sociología, la filosofía y la pedagogía”*. (Soto, 2007, 27).

Las categorías emergentes en la investigación de Soto (2007), hacen referencia a la comprensión del sujeto en las instituciones escolares en los procesos de inclusión y de integración, estos aspectos se recogen en la categoría denominada *“La completad del sujeto desde los restos”*.



La segunda categorías “*Juntos pero no revueltos: integración exclusión*”, denota una importante posición de los actores frente a los procesos de inclusión e integración en sus instituciones y la comprensión que hacen de su propia experiencia en el aula en lo que corresponde a la atención a la población considerada con necesidades educativas especiales. Y como última categoría se abordan las prácticas educativas, que se refieren a “*los procedimientos, las estrategias, los propósitos que se han tenido en torno a la enseñanza y aprendizaje de esta población*”.

Objetivos

Develar y comprender para explicar la concepción de sujeto diverso y las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas del municipio de Pasto Aurelio Arturo Martínez y Chambú.

Comprender las concepciones y el significado que los docentes de las instituciones educativas del municipio de Pasto Aurelio Arturo Martínez y Chambú tienen acerca de sujeto diverso.

Develar y comprender las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de las instituciones educativas del municipio de Pasto Aurelio Arturo Martínez y Chambú para atender la diversidad presente en sus estudiantes

Construir pensamiento emergente a partir de las concepciones que tienen los docentes acerca del sujeto diverso y las prácticas pedagógicas que utilizan para atender la diversidad en las instituciones educativas del municipio de Pasto Aurelio Arturo Martínez y Chambú

Metodología

La presente investigación corresponde a un estudio de corte cualitativo en el cual se empleó el método Teoría Fun-

dada, desarrollada por Glaser y Strauss (1967), que permite el análisis de datos cualitativos, a través de un método de comparación constante “*El método ha sido diseñado para ayudar al analista a generar una teoría que sea integrada, consistente, plausible, cercana a los datos- y al mismo tiempo que tenga una forma lo suficientemente clara como para que sea fácilmente, aunque solo parcialmente, operacionalizada para ser testeada en investigación cualitativa*”. Según Corbin y Strauss (2002, 13), la teoría fundada “*se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí.*”

Análisis de Datos. El análisis de los datos se desarrolló siguiendo el proceso de la Teoría Fundada, en la primera etapa se procedió a la codificación abierta, manteniendo el principio de comparación constante, en esta etapa se logró identificar los conceptos a partir de codificar y comparar los datos comprendiendo los fenómenos, sus propiedades y dimensiones; se elaboraron memorandos que cada vez adquirieron mayor complejidad ya que “*son documentos importantes porque registran el progreso, los pensamientos, los sentimientos, y las instrucciones del investigador y de la investigación*” (Corbin y Strauss, 2002, 238), posteriormente se realizó la codificación axial, en donde se relacionaron las categorías que conforman la base de la teoría emergente.

Unidad de análisis. El concepto generador para la investigación fue la concepción que tienen los maestros acerca de Sujeto Diverso; a partir del análisis de los datos y la codificación surgieron las siguientes categorías: Concepción del Sujeto Diverso y Prácticas Pedagógicas vigentes, de la misma manera se encontraron las siguientes subcategorías: Sujeto, Sociedad Intercultural, Realidad Integracionista, Atención escolar Diferenciada que influyeron en la teoría emergente.

Unidad de trabajo. En esta investigación se recogieron datos de 6 sujetos docentes, de 2 instituciones educativas del municipio de Pasto, 3 hombres y 3 mujeres, escogidos aleatoriamente y que en la actualidad cuentan con una experiencia de más de veinte años, 4 docentes de la sección de primaria y 2 de bachillerato.

Las instituciones seleccionadas se encuentran ubicadas en la zona urbana del municipio, distantes una de la otra, en sectores considerados vulnerables, con estrato socio económico medio bajo y bajo, con altos índices de problemática social entre los que se destacan el desempleo, la descomposición familiar y la violencia. En los contextos escogidos, se puede observar en general que el nivel de educación de las familias llega en su mayoría a algunos grados de primaria y/o bachillerato y escasamente niveles de educación superior. Se evidencia, sin embargo, que el deseo de la mayoría de las familias es que los niños y jóvenes culminen sus estudios con el fin de alcanzar una mejor calidad de vida.

Construcción de sentido

***“Educar es enseñar a pensar.
Educar es conducir, no amenazar.
Educar es conocer, no regañar. Educar
es ganar al educando y a la educanda,
para el desarrollo que obtenga en su
deseo de ser mejor. La educación
es obra de amor, de empatía,
la educación es comunicación
auténtica de valores. Todo lo que
no sea esto no es educación”.***

Madre María de la Cruz

Una mirada al sujeto diverso

La variedad de situaciones, características del contexto particulares e individuales configuran el sujeto diverso, un sujeto omnipresente en las aulas de clase, en las cuales se evidencia su forma de actuar, pensar, sentir y crear, de acuerdo a sus

tipologías, a la motivación del medio y a los estímulos de enseñanza que se le ofrecen.

Hablar de sujeto supone de hecho, tener en cuenta la identidad y las múltiples posibilidades de ser, *“Su empeño por construirse como sujeto buscador de contornos, transgresor de límites para alcanzar espacios de conciencia y experiencia más vastos para apropiarse de horizontes nuevos. Y en esta dirección constatar cómo ha tropezado con muros y abierto puertas para reconocer desde esos umbrales descubiertos el espacio de lo establecido y aquello que permanece a su espera”* (Zemelman, 1998, 5).

A lo largo de la Historia de la humanidad, el hombre siempre ha tratado de dar respuesta a su propia existencia, a entender el mundo desde su pensamiento, es entonces cuando empieza esa búsqueda que quiere dar cuenta de los orígenes de su propio actuar, de lo que conforma su interioridad en relación con el universo. El camino recorrido es muy amplio en la búsqueda de respuestas a estos interrogantes y surgen en este proceso diferentes corrientes que intentan descifrar ese misterio que constituye la comprensión de sí mismo, como es el caso de la teoría del aparato psíquico de Sigmund Freud (1923), en la cual reconoce la trilogía que lo conforma: Ello, yo y súper yo; los cuales se encuentran en continua contradicción pero a su vez formando parte de un todo que intenta liberarse y que termina sometiendo el ser.

El sujeto desde la mirada de la modernidad está inmerso en un escenario que lo identifica, *“Así en la disciplina psicológica existe una clásica discusión acerca de si tiene varios objetos de estudio o uno solo pero multinivel: como comportamiento, como proceso psíquico, como percepción, como inconsciente, como significado, entre otros. Justo lo anterior parece la aceptación de una especie de unidad de la diversidad”* (Cañón, 2008, 248), en la cual se establecen vínculos y conexiones con



un intercambio humano y reconocimiento del contexto.

La conceptualización del sujeto en la postura construccionista, muestra un sujeto a partir de la relación que tiene con el otro y el contexto; cuando se concibe al sujeto en términos de lo relacional, se refiere ante todo a la influencia que ejerce lo externo sobre su propia condición, a la forma en la que se espera se construya ese sujeto, en relación con las diferentes condiciones contextuales de la sociedad que lo va transformando, *“De esta manera se debe comprender el paso de un yo aislado a un yo relacional, paso que no implica la desaparición del primero en aras del segundo, sino una especie de reacomodación, de una nueva perspectiva”* (Cañón, 2008, 247).

Contradictoriamente es evidente que ese *“yo aislado”*, corre el gran riesgo de ser minimizado por el *“yo relacional”*; la influencia opresora de la cultura dominante es notoria y significativa en los grupos considerados minoritarios que cohabitan en el territorio escolar, influencia que termina aniquilando las manifestaciones propias, tal como sucede con las comunidades afro descendientes, o las comunidades indígenas en territorios distintos a los suyos; *“Cuando nos vemos en nuestro mundo, reconocemos al Otro en su diferencia en el mundo que compartimos, pero cuando vemos más allá de nuestro mundo inventamos al Otro desde nuestra mismidad y con ello no lo dejamos ser en su propia forma que ser”* (Manosalva, 4), es así como lo planea el sujeto 2: ***“Además no hay espacios para develar sus propias culturas, porque no hay cultura para vivir en la diversidad de las mismas culturas, entonces hay mucha gente que ha tomado la decisión frustrante de no develarse como son por los mismo miedos y sobre todo por este juzgamiento permanente de la sociedad”***.

El sujeto desde su diferencia está inmerso en un contexto social, mediado por la interacción que logra a partir del

lenguaje, determinado por las culturas y la forma de percibir los acontecimientos que se instauran en los espacios, que de una u otra manera hacen de los sujetos seres sociales. La ruptura de esos vínculos de comunicación se percibe en la actualidad en un mundo de egocentrismos, excentricidades, ataduras, represiones y manifestaciones de odio hacia el sujeto, en donde las afectividades y emociones quedan en un segundo plano *“...es por esto que se debe tomar al sujeto como el que se encuentra en la capacidad de ubicar un sentido concreto en la vida, el cual cobra importancia en la convivencia, en el bienestar y en la felicidad”* (Cañón, 2008, 246).

El sujeto desde la colectividad, pretende optimizar y fortalecer sus habilidades individuales, pero normalmente al estar inmerso en un grupo jerarquizado, que no reconoce la diversidad como una opción de crecimiento cultural, no logra hacerlo, *“ya no son los individuos los que se expresan, sino un sujeto anónimo sin referente que subsume las hablas individuales”* (García, 1995, 189), acallando toda disonancia para que todos participen a una sola voz, una voz impuesta, que no da pie a la expresión de las singularidades y la diversidad humana; de tal modo que se pierde el sentido del concepto de sujeto, se pierde el total sentido de lo individual, personal y autónomo, ya que no se tiene en cuenta las opiniones, necesidades, otreddades y sentires. *Las características actuales de la sociedad, han modificado el contexto escolar; “sabiendo por ejemplo que hay niños desplazados que tiene unas maneras culturales distintas, las comunidades afro, indígenas, o los niños en discapacidad, todos se recogen en una cultura que ya está instaurada”*. (Sujeto 1). Aquí el ser humano debe adoptar una forma de pensamiento, lenguaje y gestualidad corporal exigida por una institucionalidad, *“con el propósito de pertenecer de manera homogénea a un todo ampliado y solo así poder ser reconocido y re-conocerse como parte de ella”* (García, 1995, 190).

Actualmente la concepción del sujeto está demarcada por la presencia del “otro multicultural”, que es descubierto en ese pequeño espacio entre lo que nos separa y nos retrae; ahora responde a un nuevo nombre “diverso”, y se asoma tímidamente en medio de la tan marcada homogenización; es el “otro” ese distinto, ese que se invisibiliza, se vulnera o se coloniza, “*El otro colonial es un cuerpo sin cuerpo. Una sola voz que habla sin voz. Que dice sin decir. Que ha sido masacrado y se lo sigue haciendo culpable de su propia masacre. Una representación que gira en torno de un yo completo, natural, concéntrico, omnisciente, diseminado, todo-poderoso*” (Skliar, C. 2002, 111).

Estamos frente a una postura nueva del pensamiento hacia el otro, como lo plantea Lévinas “*El otro es el otro. El otro en tanto que otro, se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento –glorioso abatimiento–; tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano y, a la vez, del señor llamado a investir y justificar mi libertad*” (1977, 262), estos pensamientos deben entonces llevarnos a la transformación de los territorios, enfocarnos en la escuela, esa que pretende olvidar la existencia del otro, la que reafirma la diferencia, discrimina, segrega, es hora de promover su metamorfosis, para desarraigar su rol industrial, -de fábrica de recipientes para ser llenados de teorías-, la escuela esa misma a la que acuden diariamente muchos “otros” infinitos, necesita dejar de ser como “*hojas calcadas, temporalidades que solo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro*” (Skliar, C. 2002, 116), y transformarse en espacios y temporalidades más reales, sensibles y humanas.

En este sentido, no se debe olvidar, dentro de la diversidad presente en la escuela, la llamada en la actualidad Diversidad funcional, (término propuesto en el Foro de Vida Independiente, en enero

de 2005), que en su texto “definición de diversidad funcional” argumenta:

Entendemos que la diversidad funcional no tiene nada que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis, el retraso, etc. Toda esta terminología viene derivada de la tradicional visión del modelo médico de la diversidad funcional, en la que se presenta a la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta que hay que rehabilitar y “arreglar” para restaurar unos teóricos patrones de “normalidad” que nunca han existido, que no existen y que en el futuro es poco probable que existan precisamente debido a los avances médicos. [...] se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional.

Este tipo de diversidad dentro de las aulas de clase exige junto con las demás la construcción de un mundo incluyente, una escuela incluyente:

Esta acepción de discapacidad es una lucha por la construcción de nuevas redes y significados de las personas con discapacidad, es un esfuerzo por un proyecto de sociedad y de humanización nuevas donde se hable de identidad, unicidad, autonomía, participación, tolerancia, cooperación, oportunidad, inclusión, concertación, integralidad, humanismo, pluralidad, democratización, flexibilidad, emancipación, legitimación, diferencia y multiculturalidad. Valores que definen las relaciones entre los diferentes miembros de una comunidad y donde el reconocimiento de la diversidad humana esté garantizado



como elemento de valor. (Grisales, M. C. 2011, 7).

De esta manera lo reafirma el sujeto 5 al hablar del tema: ***“Pues yo entiendo por diversidad el poder aceptarnos tal como somos, con nuestras diferencias independientemente de nuestra raza, de nuestra religión del sexo, ¿sí?”***.

La Situación de Discapacidad a lo largo de la historia de la humanidad ha sido abordada como una condición que limita, que aísla, a las personas de manera individual, ***“En el aula de clase los niños que tiene algunas deficiencias, tanto en conocimientos como psicomotora, en su cuerpo, corporales. Ósea el que es diferente a los otros en todo”(sujeto 3)***, sin embargo este concepto empieza a tener otra connotación en la medida en que se visibilizan en los diferentes escenarios de la sociedad, -cabe agregar que esto sucede después de intensas confrontaciones, y luchas sociales-, el tema de la discapacidad es abordado desde modelos diferentes que involucran el cambio de pensamientos y paradigmas, ***“La Discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social. La cuestión se sitúa, por lo tanto, en el nivel de las actitudes y de la ideología, y requiere cambios sociales, los cuales se transforman en el nivel político en una cuestión de derechos humanos”***, (Soto & Vasco, 2008, 12), de hecho dentro de la política pública en discapacidad se habla claramente de la equiparación de oportunidades y en cuanto a educación se refiere al acceso, permanencia y promoción de los estudiantes dentro de las instituciones educativas, con la innegable posibilidad de ejercer sus derechos de formación y crecimiento, al respecto el sujeto 2 coincide diciendo: ***“también el efecto que podrían hacer contrario es la posibilidad de profundizar la democracia y profundizar la democracia es que estas personas tuvieran la posibilidad de ejercer sus derechos como sujetos políticos y no como objetos, y creo que***

esa es como la apuesta de la escuela ¿no?, crear una cultura del derecho, de los derechos como una posibilidad de ser seres humanos”.

La Diversidad en la escuela es considerada como vulnerabilidad; ***“Se establece así un proceso de “diferencialismo” que consiste en separar y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa, negativa, subalterna. Y es ese diferencialismo el que hace que por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial”*** (Skliar & Windler & Campanini), los grupos poblacionales minoritarios son estigmatizados con una serie de características que se imponen a priori en cada sujeto presente en el aula, por ejemplo en nuestro contexto, las comunidades afro establecidas en comunidades mayoritariamente mestizas, son considerados de menor nivel académico, que difícilmente se adaptan a los grupos, de igual manera sucede con los niños, y niñas de comunidades indígenas; se crean imágenes de ellos que los posicionan en situaciones de desventaja frente a la mayoría instauración en la escuela de costumbres aprendidas de ese occidente del que nos hicieron formar parte, ***“los sujetos diversos son unas personas que están sufriendo demasiado y no solamente desde las afectaciones físicas sino desde las afectaciones psicológicas, desde las afectaciones de los miedos”(sujeto 2)***.

En cualquiera de estas situaciones diversas en las que nos encontramos inmersos; es la población en situación de discapacidad la que mayormente ha sido discriminada; encontramos por ejemplo en las instituciones cantidad de estudiantes de distintas edades, género o raza, que reclaman entrar al sistema educativo, en muchas ocasiones a través de recursos legales, para luego ser parte de un salón de clases en el que transitan como un elemento más, sin mayor atención por parte

de los maestros, engrosando al final la fila de los desertores escolares, ya que las instituciones fijan la mirada en la deficiencia, en los logros curriculares no alcanzados, demostrando que el aspecto pedagógico es solamente una parte del problema.

Algunos antecedentes pedagógicos

La pedagogía se encarga de la organización de los procesos educativos de toda persona; cuando los docentes se apropian de una pedagogía correcta y positiva se alcanzan procesos significativos y duraderos en los estudiantes, los cuales manifiestan como resultado, apropiación de saberes e investigación constante para la adquisición de conocimientos innovadores.

Como menciona Rousseau (1712-1778), *“el estudiante es lo más importante dentro del proceso”*, por lo tanto la acción educativa debe guiar, estimular y corregir al estudiando, otorgando una adecuada perspectiva de valores e ideales que se logran gracias a un trabajo sistémico y dirigido, estableciendo en el proceso de enseñanza una relación entre la teoría y la práctica que a su vez logran generar entre ellas armonía y coherencia para establecer procesos significativos de conocimiento.

John Dewey (1859 – 1952), filósofo y pedagogo norteamericano, hace referencia a que el principal foco de la educación debe ser el niño, por tanto es fundamental tener en cuenta sus intereses para lograr aprendizajes significativos; menciona que la educación es un proceso social, por medio del cual transmite sus ideales, poderes y capacidades para lograr un mejor desarrollo de la comunidad y el estudiante contribuye con sus saberes al desarrollo colectivo de la misma. Su divisa era *“aprender haciendo”* lo que genera procesos de participación e integración de los sujetos. Dewey hace referencia a

la necesidad de trabajar por medio del juego, uso de herramientas, trabajo manual y actividades recreativas; la tarea del docente debe ser entonces, proporcionar al estudiante el medio que estimule la respuesta necesaria y dirija el aprendizaje.

O. Decroly (1871 - 1932), menciona que debe tenerse en cuenta el punto de vista físico y psicológico de cada estudiante; premisa sumamente importante, ya que en el marco institucional son pocos los docentes que adoptan esta postura y respetan los ritmos de aprendizaje de los individuos y sus características particulares.

El trabajo en grupo o colaborativo según R. Cousinet (1881), facilita no únicamente la formación intelectual sino el establecimiento de relaciones interpersonales y el aprendizaje de un desarrollo en sociedad, dando así paso a la libertad, a la igualdad de oportunidades, a la expresión sin opresiones, al respeto por la diferencia y al trabajo en equipo.

Lewin, (1939), fundador de la *“dinámica de grupos”*, define al grupo como un sistema de interdependencia entre sus miembros y los elementos del campo (metas, normas, percepción del medio exterior, división de roles, status, etc.). De esta forma el grupo es un conjunto dinámico, cuya naturaleza se ve afectada por los elementos que lo componen, y a la vez estos elementos son afectados por el grupo. El grupo, como sistema de interdependencia, no es la suma de las partes que lo componen sino una totalidad diferente. Al hablar de un trabajo en equipo se está haciendo referencia no únicamente a realizar una labor entre docente y alumno, sino también incluir a las familias y a la comunidad en general, en todos aquellos procesos que hacen parte de la formación y el crecimiento de los estudiantes.

Es así como el papel fundamental de los docentes es el estar en constante investigación de las estrategias que nacen y que pueden ser útiles para su trabajo; por otra parte la relación de apoyo y retroalimentación que se establezca entre docentes



también es fundamental, ya que de esta forma se pueden enriquecer conocimientos, aprender e intercambiar actitudes, experiencias y sentires frente a todas las temáticas que encierra el proceso de formación y obtener mayores recursos para ponerlos a disposición de los estudiantes y sean ellos los que elijan las herramientas más propicias para su aprendizaje; proceso orientado y asesorado por el docente para que el educando no desvíe su desarrollo formativo y se entienda este como una libertad mal dirigida. También la interacción y comunicación entre educadores, genera mayor capacidad para interpretar y analizar situaciones y obtener una adecuada resolución de conflictos, lo que contribuye a una apropiada intervención y transformación de las realidades.

Paulo Freire (1961), en la *“pedagogía del oprimido”* habla sobre la importancia de generar un cambio, ruptura y transformación total; por tanto utilizó una metodología de alfabetización, para que los adultos aprendan a leer y escribir, de esta manera logró que ellos puedan expresar sus vivencias, su historia su cultura y su forma de decidir sus vidas. Hace referencia a la práctica social como base del conocimiento, como un proceso permanente y continuo. Freire le otorga principal importancia al diálogo que debe existir entre docente y estudiante para lograr procesos importantes de aprendizaje; además, dentro de sus propuestas hace hincapié al trabajo de métodos activos dentro de las instituciones que estimulen la participación creativa y la expresividad de los educandos. Dentro del proceso educativo es sumamente importante que sean tomados en cuenta todos los contextos en los que se desenvuelve el estudiante como son: el hogar, su barrio, amigos, etc.; espacios que sin duda alguna han influido de manera directa en su desarrollo.

En resumidas cuentas el objetivo principal que tienen las instituciones, es educar a los individuos para acercarlos siempre a un equilibrio y plenitud en su

calidad de vida, fortaleciendo en ellos los valores, principios, ideales, sentido de pertenencia, actitud de colaboración activa, participativa y transformadora de su sociedad y que como seres humanos tengan la capacidad de luchar y defender las metas que se tracen en el transcurso de su evolución y desarrollo, logrando una armónica convivencia con el otro, optando siempre por el respeto a la diferencia, a la aceptación de la multiculturalidad, siendo agentes dinámicos en el proceso de investigación y transformación de los fenómenos humanos.

Prácticas pedagógicas vigentes en el escenario escolar

En los escenarios educativos, se han desarrollado a lo largo de la historia, de forma constante y cotidiana, estrategias para abordar el proceso enseñanza-aprendizaje, centradas principalmente en transmitir conocimientos, teorías, que se imparten de manera repetitiva y monótona a los estudiantes, quienes se convierten en simples receptores de información, lo cual desencadena falta de motivación, expresión y participación en las aulas. Si bien es cierto en las últimas décadas las instituciones educativas, han intentado sumergirse en un mar de nuevos paradigmas en educación y se empieza a asumir en los imaginarios de la escuela y la sociedad que el cambio se ha hecho presente, sin embargo las clases, y los conocimientos que se pretenden enseñar siguen siendo los mismos. ***“Desafortunadamente que el aula escolar no lo ve así en muchas circunstancias, sino que ve a un ser humano unificado, entonces se piensa que todos debemos obrar y pensar de la misma manera, entonces la diversidad dentro del aula no se distingue sino que esas costumbres diferentes de vivir y ser no se disfrutan en el aula por que los proyectos educativos están pensado para personas iguales pero no para personas diferentes” (sujeto 1).***

La pedagogía tradicional hace parte de las prácticas educativas al interior de la

escuela a pesar de haberse gestado en el siglo XVIII, *“con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina. En el siglo XIX se concede a la escuela el valor de ser la institución social encargada de la educación de todas las capas sociales, es la primera institución social del estado nacionalista para la política de orientación social”* (Canfus, V. y otros, 2000, 7).

El ideal de la educación de permitir el desarrollo individual y colectivo de las personas, en la búsqueda de una buena calidad de vida, que sean partícipes en la construcción de la sociedad, al parecer se difumina en medio de diferentes tendencias pedagógicas, programas, modelos, que aparentemente ofrecen nuevas expectativas para los cambios que reclama la contemporaneidad. En Colombia y en muchos países latinoamericanos la modernidad ha tardado en llegar a los centros educativos, nuestras aulas permanecen enmarcadas en procesos de enseñanza-aprendizaje basados en repeticiones memorísticas de conceptos y ejercicios totalmente descontextualizados de la cotidianidad de los estudiantes, además pretende la modelación de sujetos, de manera represiva y autoritaria, prevalece el maestro que lo sabe todo sobre su asignatura, dando por hecho que el conocimiento es estático y que el proceso de aprendizaje rutinario con el que se aprendía hace muchas décadas sigue siendo el adecuado; maestros que preguntan sistemáticamente por conceptos aislados, y que poco o nada se fijan en el desarrollo de las capacidades del estudiante, en las posibilidades individuales en una u otra área del conocimiento de acuerdo a sus propios ritmos, que no permiten el desarrollo del pensamiento, de la creatividad, en donde los aprendizajes no son significativos para el estudiante y terminan con resultados académicos muy bajos, desencadenando en altos índices de reprobación y deserción escolar. *“El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores*

sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia del alumno y de la realidad social, por lo que la pedagogía tradicional es llamada enciclopedista e intelectualista” (Canfus, V. y otros, 2000, p. 8).

La Institucionalidad escolar actual es fuertemente cuestionada por diferentes sectores de la sociedad, que pretenden encontrar en la educación las respuestas a diferentes fenómenos estructurales, relacionados con aspectos culturales, sociales, económicos, entre otros, lo afirma De la Vega (2010, 22): *“La estructura escolar presentaba características de desconexión de la realidad cotidiana como efecto del autismo en que la sumergió el corporativismo educativo y su inercia burocrática de conservación; presentaba también un gasto económico considerable con escasa calidad de la educación; una fuerte segmentación con inadecuadas formas de segregación y selección”*.

Una de las tareas inminentes en la transformación de la educación para nuevos tiempos, nos lleva a investigar continuamente sobre lo que ocurre en las aulas escolares, es un debate que ha llevado mucho tiempo y sobre el que se han planteado diversas posiciones que poco a poco se constituyen en referentes llevados al sistema escolar, sin embargo la educación que anhelamos y necesitamos se convierte cada vez más en una utopía.

La realidad escolar en el aula nos presenta un gran escenario en donde la diversidad que ha estado presente siempre, empieza a visibilizarse. ***“Primero tocaría explicar ¿por qué está pasando eso no?, yo creo que a nivel mundial a nivel regional a nivel local hay una crisis humana y esa crisis humana permite generar movimientos de mujeres, movimientos de afro descendientes, movimientos indígenas, movimientos de lesbianas, de gay, y esos movimientos son los que permiten ganar espacios***



públicos y a través de sus prácticas empiezan a generar políticas públicas” (sujeto 2). Este fenómeno nos lleva a buscar nuevas alternativas pedagógicas que permitan reconocer esa riqueza que constituye lo diverso:

Así, el gran reto que se nos presenta en el ámbito educacional y, más allá, como una ineludible necesidad social, es la deconstrucción de un régimen discursivo sobre las diferencias humanas que sostiene el diferencialismo por medio de las categorizaciones (mujeres, niños, viejos, pobres, étnicos, negros, homosexuales, discapacitados, trastornados, prioritarios y otros), los estereotipos (que reducen al ser humano a una categoría con atributos rígidos) y los consecuentes estigmas (o marcas impresas en los cuerpos, en la razón y en la emoción) que facilitan el distanciamiento, la negación o anulación del Otro en su alteridad. Alteridad construida, por oposición, como una deficiencia, indeseabilidad o maldad. (Manosalva, 6).

En esa ardua labor que necesita emprender el sistema educativo es clave entender que todo lo que ocurre en el aula es el reflejo de la sociedad; la presencia del conflicto, la apatía, la desmotivación por el estudio, el fracaso escolar obedecen no solo a la problemática familiar y social, sino en gran parte a la descontextualización de la educación, es aquí cuando lo que se enseña en las aulas a manera de discurso pierde significación en el estudiante, cuando no encuentra posibilidad de aplicación en la cotidianidad de su entorno, como lo plantea Morín (1999): *“Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia”*

Del mismo modo, las nuevas exigencias pedagógicas que se vislumbran en

la educación centran su atención sobre la revisión tecnológica y teórica enmarcadas a las propensiones propias de las ciencias, sin embargo es fundamental reflexionar sobre los campos sensibles del ser humano, los cuales conllevan al fortalecimiento de la dimensión creativa, la expresión en los que se desarrolla su inteligencia, sus habilidades y su originalidad. Esta triada convoca a los seres expresivos en las prácticas pedagógicas que conlleven al encuentro de la clase diferenciadora,

La dimensión estética es la capacidad profundamente humana de aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera integrada. Es decir que la experiencia estética, a diferencia de otros modos de experimentar y de pensar la vida cotidiana es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra presencia, la de los otros y de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural, local y universal. La experiencia estética conlleva la capacidad de atribuir significación personal, social y cultural”. (MEN, Serie Lineamientos 2007)

Pedagogía de las oportunidades

En la actualidad la diversidad de la población docente y estudiantil que confluye en las aulas regulares como consecuencia de las diferentes características sociales como el desplazamiento, violencia, pobreza; en general, toda condición de vulnerabilidad nos pone en contacto con una gran heterogeneidad que compromete cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo cabe resaltar que cada sujeto posee características individuales que lo posicionan dentro de su escenario escolar, aportando al fortalecimiento y desarrollo tanto individual como colectivo, por lo cual el docente debe reconocer esta multiplicidad con el

fin de realizar una adecuada planeación de estrategias, metodologías y planes de estudio que permitan potenciar habilidades, destrezas y aprendizajes en sus estudiantes. *“Negar la diferencia es no reconocer la diversidad, con la pretensión de imponer la uniformidad. Es negación de la autonomía, es poner en tela de juicio la realidad y socavar el edificio de la certeza. La intolerancia en definitiva significa rechazar la duda que enriquece el deseo de descubrimiento...”* (Devalle A & Vega, 2006, 8).

Cuando los maestros centran su pensamiento en las dificultades presentadas por los alumnos y no en la necesidad de transformar y actualizar su quehacer pedagógico encaminado en el respeto y responsabilidad frente a la diversidad cultural, social y étnica:

...es evidente que las fallas de la escuela, como institución social, se fundamentan en el autoritarismo, el centralismo y la idea equivocada de que su función principal es la de transmitir conocimientos y verdades absolutas, más que la de asegurar su comprensión y aplicación en las diferentes situaciones cotidianas. Igualmente, se ha fortalecido entre los docentes la tendencia a darle un mayor valor al proceso de aprendizaje, hecho que ha provocado problemas relacionados con la actualización de los recursos docentes y con las estrategias didácticas en el aula de clase (Patiño G, 2011, 1)

La sociedad actual necesita una escuela innovadora, en la que el docente “se convierte en un agente vital para la transformación de las realidades actuales, pero no debe desconocerse que su formación no corresponde con la realidad social en que se desarrollan los estudiantes. Pero es claro que las nuevas demandas inducen a un cambio de perspectiva, nuevos estilos de enseñanza, en un marco de permanente revisión y cuestionamiento” (Paniagua M, 2004).

Es un hecho por esto, que la verdadera y adecuada atención al sujeto diverso que en últimas constituye el total de la población estudiantil debe ser asumida por todos, teniendo en cuenta el contexto y los cambios que en él se susciten, por tanto la pedagogía utilizada por el docente debe no solo ser cuestionada sino transformada, permitiendo el planteamiento y ejecución de estrategias para la adecuada atención a la diversidad, enmarcada en el respeto y en un modelo de educación que intente dar respuesta a la realidad social actual en concordancia con sus necesidades y retos.

Dentro de las corrientes pedagógicas que promueven cambios y pretenden dejar de lado la pedagogía tradicional utilizada actualmente en la mayoría de las instituciones, encontramos el constructivismo pedagógico, apoyado por Flórez Ochoa (1994), en el que el aprendizaje se da a partir de las construcciones para renovar los conocimientos previos, aumentando así el nivel de complejidad, por lo tanto este tipo de aprendizaje difiere del aprendizaje tradicional, donde se pretende una simple acumulación de datos y transmisión de información. Las prácticas educativas entonces deben estar encaminadas a lograr la eficacia como elemento de desarrollo y de formación, donde se produzcan procesos que interesen, comprometan y potencien el que hacer educativo, de tal manera que no se pierdan de vista, los esquemas, conocimientos y nivel operativo previo, que le darán significación al nuevo conocimiento.

El ser humano aprende “de verdad” aquello que tiene sentido para él. El aprendizaje mecánico, memorístico al no ser significativo trae como consecuencia el no ser perdurable en el tiempo. Lo cual es claramente observable en los alumnos quienes están acostumbrados a estudiar para el momento, para una evaluación o una nota.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se contrapone al aprendizaje memorístico,



...sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. Esta relación o anclaje de lo que se aprende, con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, fundamental para Ausubel, tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza (Rivera J, 2004, 47).

Un aprendizaje significativo requiere que el estudiante no solo disfrute lo que el docente le enseña sino que participe activamente del desarrollo y apropiación de ese conocimiento, esta participación implica motivación, seguridad y confianza para trabajar individualmente o en grupo con agrado y autonomía, permitiendo no solo el desarrollo de la creatividad y la imaginación, sino la potenciación del pensamiento lógico y crítico con posibilidades de transformación personal y de su entorno.

“Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que se instala entre la zona de desarrollo real (capacidad de resolver independientemente un problema) y la Zona de desarrollo potencial (lo que el sujeto puede resolver con la ayuda de otro). Es en esta zona donde el docente debe intervenir para generar desarrollo”. (Baggini E, 2008,7). Este concepto constituye un fundamento teórico sólido en que puede apoyarse el docente para orientar al alumno hacia el logro de aprendizajes cada vez más avanzados.

Por otro lado, Bruner también enfatiza en que los estudiantes deben aprender por medio del conocimiento guiado durante la exploración motivada por la curiosidad, para esto los profesores debe proporcionar situaciones problemáticas que estimulen a los alumnos a descubrir por si mismos las estructuras de las distintas áreas del conocimiento. Esto quiere decir:

descubrir el conocimiento de un modo activo utilizando la observación, comparación, análisis etc., constituyendo “el andamiaje, como un proceso de transferencia de habilidades, en el que el adulto apoya al niño en el aprendizaje. Al principio el apoyo es grande y poco a poco va retirando su control sobre el proceso hasta que el niño logra el aprendizaje” (Camargo A& Hederich, 2010,339).

Constituye un paso importante re direccionar los fines de la educación, propender por una educación que consienta el desarrollo integral del ser humano, permitiendo el disfrute de la libertad y que propicie la capacidad creadora, sensible, crítica y autónoma del estudiante. Steiner, científico austriaco (1861-1925), quien hizo viable la cimentación de la pedagogía Waldorf, abre las puertas a una nueva posibilidad de educación centrada *“en el conocimiento integral del hombre, buscando explotar todas sus capacidades, incluso aquellas que aún se encuentran en estado potencial. Para ello, se estimulan la libertad, la creatividad, los conocimientos prácticos, los aspectos físicos y los contenidos científicos como un todo, desde una perspectiva claramente holística”* (Piacente, 2008, 1).

El modelo Waldorf, permite no solo el desarrollo de la capacidad intelectual de los niños y jóvenes, además le otorga especial importancia al aprendizaje de las artes y la música, que acompañan todas las demás áreas del conocimiento, y estas , no se presentan aisladas, la capacidad de integración del conocimiento es una gran posibilidad de la interacción de lo aprendido en su aplicación en los otros aprendizajes prácticos, carpintería, jardinería, tejido, etc., es una escuela de espacios abiertos, en donde interactúan las familias y la comunidad, que facilita el desarrollo de los sentidos, el conocimiento de la naturaleza; el maestro acompaña el proceso de formación durante cada etapa que contempla la pedagogía así: primera infancia (hasta los 7 años), infancia media (de 7 a 14 años), Adolescencia (14 a 21 años), de esta manera conoce cada una



de las fortalezas y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación no está fundamentada en exámenes y pruebas de conocimientos, sino ante todo en el proceso de aprendizaje. *“En general no se expone al alumno a pruebas y exámenes, sino que el docente evalúa el proceso de aprendizaje mediante el contacto cotidiano con los educandos”* (Piacente, 2008, 9).

Para Ochoa (1994), es indispensable que a los alumnos se les otorgue un clima de confianza para la libre expresión, sin temor a equivocarse y ser burlados por el profesor o el grupo y la posibilidad de que ellos puedan participar en el proceso de enseñanza desde la planeación y selección de actividades constructivas y fuentes de información; además, para que se den unas adecuadas prácticas de la educación, es importante que el maestro permita la posibilidad de dejarse enseñar por los alumnos, trabajar el proceso del grupo sin premura por el tiempo, concentrarse en pocos conceptos a fin de profundizar en ellos, permitir que el alumno experimente por sí mismo, relacionar continuamente el conocimiento con sus aplicaciones a la cotidianidad del alumno, posibilitar la representación a partir de modelos: verbales, gráficos, visuales... del problema antes de su solución, respetar las fases o etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, que los estudiantes retomen la iniciativa y aborden directamente el nuevo aporte buscando acuerdos en la solución a la pregunta inicial, que se busque la aplicabilidad del concepto; de esta manera se puede generar un ambiente mucho más favorable para los procesos educativos dentro de la institución.

La escuela constructivista tiene en cuenta el currículo por procesos el cual es tomada como:

Una secuencia de procedimientos hipotéticos que sólo pueden comprenderse y corroborarse en la sesión concreta de enseñanza. Un currículo por procesos es también esencialmente abierto y permeable

a la influencia socio histórica y cultural de la comunidad y del país en el que se inscribe el programa educativo, hasta el punto de que es la comunidad de la que hacen parte los alumnos la que debiera, a partir de la conciencia de sus propios problemas de supervivencia, de convivencia y proyección al futuro, suministrar los ejes temáticos principales que tendrían que formularse en el diseño curricular, bajo la forma de preguntas que asumirían y procesarían los estudiantes y el profesor no sólo desde el saber universal de las ciencias sino también desde el saber local vivo y activo de la tradición cultural de la misma comunidad. (Flórez Ochoa, 1994, 250).

Se observa entonces como diferentes autores comienzan a plantear y difundir conceptos de pedagogía centrados más en el contexto actual, por ejemplo refiriéndose a ella como ciencia y arte, es decir, el concepto de la pedagogía que se plantea va más allá de un enfoque restringido o meramente didáctico, pretendiendo *“generar una pedagogía para los niños de hoy en un mundo a la vez diverso, caminante, desafiante y por tanto interesante”* (Peralta, 2006, 2).

Es por eso que Ordoñez refiere: *“La pedagogía debe dejar de ser para nosotros los educadores, una simple fuente de metodologías de enseñanza; una especie de área de apoyo en la educación, productora de fórmulas mágicas para que nuestras clases “salgan mejor”* (Ordoñez, 2004 pág. 7), la pedagogía debe, entonces, estar centrada en el estudiante, teniendo en cuenta sus características particulares, nivel de desarrollo en que se encuentra, su autoestima, motivación, ritmo y canal de aprendizaje. El docente debe estar preparado para aprovechar cualquier situación de la vida cotidiana, creando con ellas contextos propicios para generar provocaciones en las que sean los mismos estudiantes con la guía del docente quienes desarrollen su pensamiento



lógico, crítico, analítico, reflexivo que les permita el despliegue de una educación en valores, propiciando no solo el trabajo individual sino también grupal, por medio de actividades lúdicas de enseñanza-aprendizaje como elemento provocador y dinamizador.

Se recalca entonces que:

Sin el buen maestro nada es posible, con él todo. El maestro, el profesor de la escuela del futuro, deberá superar en mucho al de hoy. Su dominio de la tecnología, su familiaridad con ella, sus conocimientos, su actitud flexible, su disposición para someterse al proceso de una educación continua, resultan algunas de sus características más importantes. Deberá saber mucho del rumbo de las cosas del mundo. Pero además, carecerá de complejos de inferioridad, poseerá personalidad, seguridad en sí mismo. No solo sabrá disfrutar lo que hace, sino que enseñará a sus alumnos a disfrutar también de lo que les toca hacer a ellos. Será cumplidor fiel de sus deberes y actuará como verdadero profesional (Pacheco, 1996, p. 132).

Conclusiones

El trabajo realizado permitió concluir que el ser humano es considerado como sujeto de aprendizaje, sobre todo si lo llevamos al contexto educativo, en donde son los conocimientos de tipo académico los que cobran mayor importancia dentro de las aulas de clase, lo cual hace que los maestros enfaticen su enseñanza en generar resultados a corto plazo, pero aún no se prioriza en los procesos que son los que realmente dan cuenta de un verdadero aprendizaje significativo en los estudiantes; esto hace que se deje a un lado la importancia de todas aquellas otras posibilidades humanas, que permiten a los individuos vivir una vida plena, en donde la interacción con el otro, el equilibrio, el

desarrollo de la personalidad, el proceso de maduración, autonomía, trabajo colaborativo, toma de decisiones, participación con igualdad de oportunidades, el respeto a las maneras de percibir las realidades, contextos y contenidos; sean el objetivo permanente y persistente en el escenario educativo.

Es así como en las aulas se observa que el estudiante es el que aprende y el docente el que enseña, son muy pocas las posibilidades que se les brinda a los niños, niñas y jóvenes donde puedan aportar al conocimiento del maestro, ya que en la mayoría de los casos son los docentes los que transmiten saberes pertinentes, los cuales son transferidos a los estudiantes quienes deben asimilarlos, aprenderlos y aplicarlos de la forma en la que el maestro considera adecuada y al no ser así nacen los estigmas, paradigmas, señalamientos y actitudes excluyentes que reprimen, opacan y minimizan al sujeto.

De igual manera en el transcurso de la investigación, se pudo analizar que los docentes tienen una percepción de sujeto diverso, enfocada a la discapacidad y /o a la deficiencia, no existe una comprensión clara en ellos sobre el tema de la diversidad, sus pensamientos se dirigen hacia las limitaciones, la enfermedad y las dificultades de aprendizaje, hay conflicto en ellos para comprender que esta debe ser entendida como la forma en que los seres humanos propenden oportunidades de equidad e igualdad desde la misma diferencia.

El proceso de enseñanza utilizado por los docentes a través de las prácticas pedagógicas homogenizantes, no permiten el desarrollo de un currículo flexible, que se adapte a los ritmos y estilos de aprendizaje, se continua trabajando con herramientas enfocadas al trabajo memorístico, lineal, repetitivo e individualizado lo que conlleva a que los procesos educativos se tornen inciertos, inestables, poco motivantes y sobre todo desesperanzadores para el estudiantado.

Recomendaciones

La comprensión del sujeto Diverso en todas sus dimensiones es una tarea que debe partir del análisis contextual de la cotidianidad educativa, que involucra a todos los miembros de la comunidad, como un proceso de reconfiguración constante de actitudes, herramientas, prácticas, conductas, materiales, que deben transformarse hacia la construcción colectiva de una educación de calidad, asertiva y adecuada, que conduzcan al desarrollo de una sociedad solidaria, equitativa y democrática.

Las prácticas pedagógicas para nuevos contextos escolares, necesitan involucrarse en un proceso de transformación

y renovación constante, que responda a las expectativas de los estudiantes y de una sociedad expectante en la reinvención de una educación pertinente con calidad y calidez.

El camino de la educación en el reconocimiento de la diversidad y en la construcción de una mejor sociedad, está basado en la posibilidad de profundizar la democracia y profundizar la democracia es crear una cultura del derecho, de los derechos como una posibilidad de ser seres humanos. Esta es una tarea que nos debe movilizar a todos, para propender por una educación crítica, social, justa, de oportunidades, basada en los sueños, deberes y derechos como ciudadanos del mundo.

Bibliografía

- Acosta Navarro, María Elena. (2003). *Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía Tradicional y el enfoque Histórico-cultural. Análisis comparativo*. En: http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol42_1_05/est09105.pdf (Recuperado en 31 de julio de 2012)
- Baggini, Elizabeth Cecilia. (2008). *Aportes a la teoría del aprendizaje. Formulación de una situación áulica concreta*. Grupo interamericano de reflexión científica. En: http://www.reflexioncientifica.com.ar/08_GIRC_014.pdf. (Recuperado en 5 de agosto de 2012)
- Camargo Uribe, Ángela & Hederich Martínez, Christian. (2010). *Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia*. Universidad Pedagógica nacional de Colombia En: <http://es.scribd.com/doc/69519694/Bruner-andamiaje>. (Recuperado en 17 de Agosto de 2012).
- Canfus, Verónica y Otros. (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. La Paz: Editorial Universitaria. Bolivia. En: <http://www.slideshare.net/questch1546/libro20-de20tendenciasm> (Recuperado en 1 de agosto 2012)
- Cañón, Oscar. (2008). *La Huellas del sujeto en narrativas de autores construccionistas*. Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología. Bogotá. En: http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo2.pdf. (Recuperado en Agosto 12 de 2012)
- Corbin, Juliet y Strauss, Anselm. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Devalle de Rendo, Alicia & Vega Viviana. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Aique grupo Editores. Buenos Aires Argentina. En: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/58/biblio/58lahuelladelaescuelaabiertaaladiversidad.pdf>. (Recuperado en 17 de Agosto de 2012).
- EDUCAR.ORG Comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo. En: <http://portal.educar.org/foros/c-mo-se-concibe-y-se-organiza-laducaci-n-b-sica-en-los-pa-ses-de-latinoamerica>. (Recuperado en Julio 7 de 2012).
- Flórez Ochoa, Rafael. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Cap. 13: Constructivismo Pedagógico y Enseñanza por Procesos*. Edit. McGRAW-HILL, Colombia.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.



- Freud, Sigmund (1923). *Obras Completas, El Yo y el Ello y otras obras*. Barcelona: Amorrortu editores
- García Canal, María Inés. (1995). *La desaparición del sujeto institucional. Política y cultura*, N.004 (pp.189-192). México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm. (1967). The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company, Capítulo 5: "El método de comparación constante de análisis cualitativo" pp-101-115. En: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.10.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20metodo....pdf> (Recuperado en Mayo 18 de 2012).
- Grisales, María Carmenza. (2011). *El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: CEDUM, Universidad de Manizales.
- Lévinas, Emmanuel. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Manosalva Mena, Sergio Emilio. *Identidad y Diversidad: La negación Oculta de la Alteridad*. En: <http://www.alteridad.cl/Microsoft%20Word%20-%20ALTE%20RIDAD%20Y%20EDUCACION.pdf> (Recuperado en Agosto 1 de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional. *Serie Lineamientos curriculares*. Bogotá. En: <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/logros/desarrollo.asp?id=35> (Recuperado en Julio 8 de 2012).
- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París: UNESCO.
- Ordoñez, Claudia Lucia. (2004). *Pensar Pedagógicamente desde el constructivismo de las concepciones a las prácticas pedagógicas*. Revista de estudios sociales, Diciembre, número 019. Universidad de los Andes Bogotá Colombia. p. 7-12.
- Pacheco, Francisco Antonio. (1996). *Educación y sociedad en costa Rica*. Heredia: EFUNA.
- Paniagua Ma. Eugenia. (2000). *El docente de la educación parvularia: un reto social*. En: *Calidad y modalidades alternativas de Educación Inicial*. Peralta y Salazar: compiladoras. Ediciones CERID-SAYSAL: La Paz.
- Patiño Giraldo, Luz Elena. (2011). *Las escuelas pedagógicas. Resumen fundamentado en WULF, Christoph. Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1999. Modulo Alternativas pedagógicas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Peralta, María Victoria. (2006). *Una pedagogía de las oportunidades para los párvulos del siglo XXI. Su construcción e implementación desde América Latina* En: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=vhS4fWxeYL8%3D&tabid=1282&mid=3693> (Recuperado en agosto 4 de 2.012)
- Piacente, Pablo Javier. (2008) *¿Qué es la pedagogía Waldorf?* Publicado en Ciencias .es. En: <http://www.ciencias.es/bfque-es-la-pedagogia-waldorf/> (Recuperado en Julio 30 de 2012).
- Rivera Muñoz, Jorge. (2004). *El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes*. Revista de investigación educativa Año 8 N.º 14. En: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a07.pdf (Recuperado en 17 de Agosto de 2012)
- Skliar, Carlos. (2002). *Alteridades y Pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?* En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf> (Recuperado en 28 de septiembre de 2011).
- Skliar, Carlos, & Windler, Rosa & Campanini, Silvana. ("n.d."). *Dilemas ¿Qué infancias? Educación en la Diversidad*. En: http://blogs.educared.org/pescandoideas/files/infanciaenred/Dilemas/sintesis_nov.pdf (Recuperado en Agosto 15 de 2012)
- Soto Builes, Norelly. (2007). *La Atención Educativa de Niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión*. Centro de Estudios avanzados en Niñez y juventud. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales: Universidad de Manizales.
- Soto Builes, Norelly & Vasco, Carlos Eduardo. (2008). *Representaciones Sociales y discapacidad*, Hologramática. Facultad de Ciencias sociales. Año V, Número 8.
- Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto: Existencia y ponencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. Barcelona: Anthropos Editorial, Rubí.

Exclusiones silenciosas¹

DIANA CAROLINA VILLADA²
DIANA CONSTANZA GÓMEZ GÓMEZ³

Resumen

Exclusiones silenciosas surge como categoría emergente del macroproyecto de investigación denominado “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. Dicho estudio tuvo como objetivo general, develar y comprender los significados que existen en las instituciones sobre las prácticas pedagógicas que se realizan con estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Metodológicamente el estudio es de carácter comprensivo, utilizando la Teoría Fundada como forma de hacer análisis, apoyada en la fenomenología; los propósitos y metas de la investigación se enmarcan en una practica social, explorando la interconexión entre los aspectos subjetivos y cognoscitivos de los docentes y sus practicas pedagógicas; fue necesario usar una metodología que incorporara la experiencia de los mismos, sus acciones, pensamientos, sentimientos y percepciones como el principal foco de investigación. Se adopto la entrevista abierta con la finalidad de descubrir las propiedades y dimensiones de las categorías en los contextos específicos.

El artículo inicia con una reflexión de la escuela tradicional como paradigma actual y escenario en donde se propicia las discriminaciones, se continúa con las exclusiones silenciosas existentes en el aula y se termina con la inclusión como una propuesta para acabar las exclusiones en la educación.

Palabras clave: práctica pedagógica, escuela, sujeto, exclusiones silenciosas, inclusión

Silent exclusions

Abstract

Silent exclusions it arises as emergent category of the macroproject of investigation named “Conceptions and pedagogic practices of the teachers of the children, girls and young women in situation of institutional, cultural, environmental vulnerability and / or of environment “ from the educational

1 Recibido: 10 de julio de 2012. Aceptado: 28 de agosto de 2012.

2 Diana Carolina Villada. Licenciada en pedagogía infantil, Universidad Tecnológica de Pereira. Magister en Educación Docencia. Docente del centro Educativo Rural el Rayo de Marsella Risaralda, Colombia. Correo electrónico: Mail: dicavi0309@hotmail.com

3 Diana Constanza Gómez Gómez. Licenciada en Educación Especial. Magister en Educación Docencia. Correo Electrónico: Mail: dicogo_40@hotmail.com



institutions of some municipalities of Huila's departments, Valle del Cauca and Risaralda. The above mentioned study took of guarding as a general aim and to understand the meanings that exist in the institutions on the pedagogic practices that are realized by students in situation of vulnerability. Methodologically the study is of comprehensive character, using the Theory Founded as way of making analysis, rested on the phenomenology; the intentions and goals of the investigation place in a social practice, exploring the interconnection between the subjective and cognitive aspects of the teachers and his pedagogic practices; it was necessary to use a methodology that was incorporating the experience of the same ones, his actions, thoughts, feelings and perceptions as the principal area of investigation. I adopt the interview opened with the purpose of discovering the properties and dimensions of the categories in the specific contexts.

The article initiates with a reflection of the traditional school as current paradigm and scene where the discriminations are propitiated, is continued by the silent existing exclusions in the classroom and finishes with the incorporation as an offer to end the exclusions in the education

Key words: pedagogic practice, school, subject, silent exclusions, incorporation

Introducción

El artículo *exclusiones silenciosas* es un análisis que surge de la investigación "Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de los 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, plantea como a la educación tradicional -que por años ha sido transmisión de conocimientos- le han surgido una serie de cambios agenciados no solo por la transformación de la pedagogía, sino posibilitados por los gobiernos de turno; sin embargo en las prácticas pedagógicas los docentes siguen utilizando métodos tradicionales, imponiendo a todos los estudiantes el mismo modelo intelectual; quienes continúan ejerciendo el poder en el aula a través de la nota o de prácticas segregadoras y exclusionistas, que en el peor de los casos termina con la deserción escolar.

Es por eso que decimos que los niños de hoy continúan en la escuela del ayer, ya que al parecer, los docentes no se han preparado para reconocer la diferencia de los alumnos (nuevas subjetividades)

y los avances tecnológicos del mundo actual, quedándose en didácticas poco flexibles y tradicionales, además de no contar con materiales pedagógicos que favorezcan los ambientes de aprendizaje, con capacitaciones que los lleve a mejorar y a estar actualizados en sus prácticas pedagógicas y con espacios adecuados para los educandos de hoy.

La educación basada en la diversidad y el respeto por la diferencia no permite la exclusión por inocente que está parezca, exclusiones poco visibles y silenciosas, puesto que son todas aquellas actividades que premian o castigan al alumno, y que favorecen a la discriminación y la poca aceptación del otro, categoría emergente abstraída de la codificación abierta y axial de las entrevistas realizadas a los docentes, demostrando que la inclusión va más allá que la simple adaptación de la estructura física a las necesidades de los alumnos con barreras en el aprendizaje.

Es aquí donde la inclusión aparece como propuesta de cambio frente a las exclusiones que se evidencian en las prácticas pedagógicas actuales, teniendo en cuenta que tanto el objeto como el sujeto de edu-

cación han cambiado, con la misma prontitud de los saberes nuevos. Entendiendo como inclusión educativa la adaptación de la escuela a las diferentes habilidades y necesidades de cada uno de los sujetos que ingresan en ella, ofreciéndoles las mismas oportunidades, garantizando de esta manera una educación con calidad y pertinente según los ambientes de aprendizajes, familiares y sociales.

Es decir, una escuela para todos, libre de prácticas segregadoras y exclusionistas que atentan contra la dignidad, el respeto y el desarrollo integral del alumno, una escuela inclusiva que vaya más allá de la simple integración de los niños con trastornos en el aprendizaje o con alguna limitación física o mental. Una escuela que rompa las cadenas discriminatorias que por años se han tenido en los espacios educativos y que le propicie a cada uno el lugar que le pertenece como seres únicos.

Aspectos metodológicos de la investigación

La investigación denominada Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros, niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Valle del Cauca y Risaralda, se ubica entre las investigaciones de tipo comprensivo, utilizando para su desarrollo la teoría fundada; dicho método fue desarrollado dentro de la Sociología por Barney Glaser y Anselm Strauss, fundamentada en la fenomenología. Sandoval (2002, 125) la puntualiza como una forma de analizar, tratando de identificar los procesos básicos en la interacción, los cuales se enfocaran en los contextos particulares de los autores.

Para recoger la información se utilizó la entrevista semi-estructurada, la cual se aplicó hasta sobresaturar la información, enfocando las preguntas en las cinco

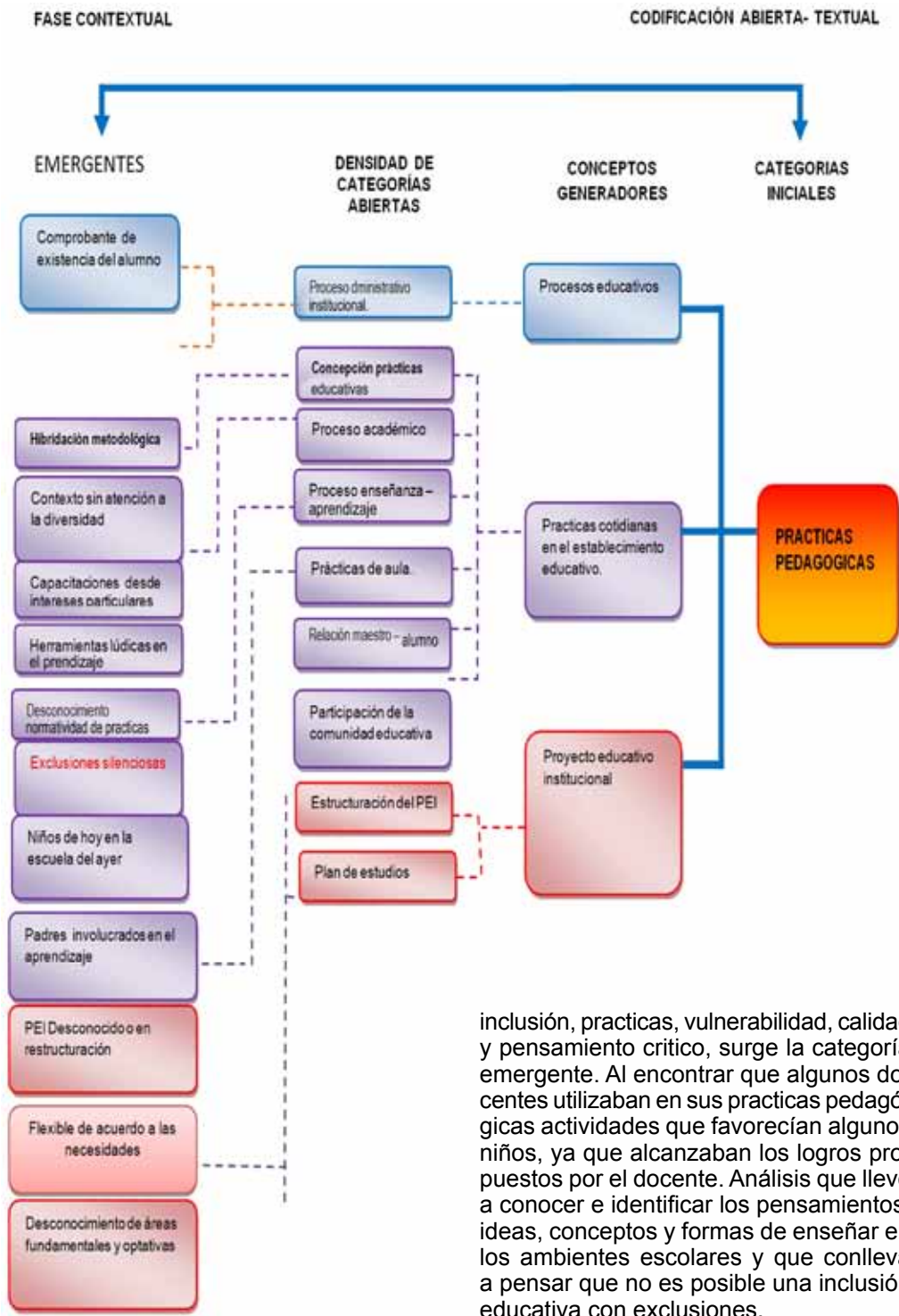
categorías iniciales o conceptos claves, grabadas, y analizadas en el programa atlas ti.6, el cual es una herramienta indispensable para este tipo de método.

En un primer momento se hace una codificación abierta, proceso analítico en el cual se identifican los conceptos en los datos y sus propiedades, “abriendo el texto y exponiendo los pensamientos, ideas y significados contenidos en el, haciendo una comparación, buscando similitudes y diferencias” (Strauss y Corbin, 2002, 111). Analizando frase por frase de cada una de las preguntas de la entrevista de las cuales se extrajeron conceptos como: Separación del grupo, Ejercicios extras, talleres, proyectos, guías, nivelación, Actividades extra clase, refuerzos personalizados y apoyo especializado, Aprendizaje por nivelación, Actividades de reconocimiento, Estímulos, izadas de bandera, cuadro de Honor, entre otras. Estos rasgos de significados potenciales son los que abren el camino para obtener las categorías emergentes de la investigación.

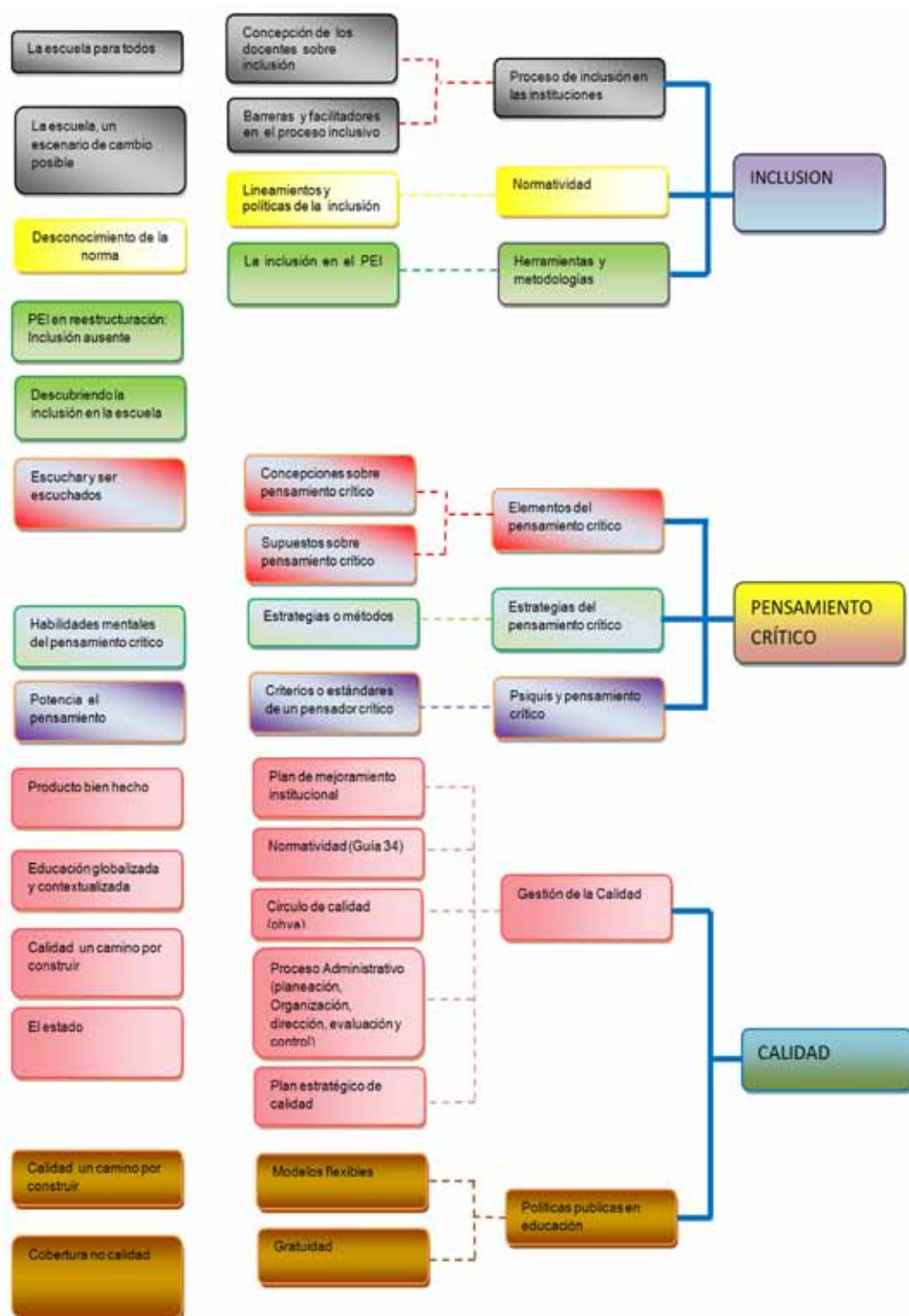
En un segundo momento se realiza la categorización de las mismas, llamada codificación axial, “proceso de relacionar las categorías y las subcategorías, para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, 135). Obteniendo categorías como: Hibridación metodológica en el contexto del aula, evaluaciones segregadas, contexto sin atención en la diversidad, exclusiones silenciosas, niños de hoy en la escuela del ayer, flexible de acuerdo a las necesidades, etc. Dando como resultado el siguiente cuadro⁴:

De esta categorización sobre las concepciones de los docentes frente a la

4 Tomado de la investigación Concepciones y prácticas pedagógicas 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.



inclusión, prácticas, vulnerabilidad, calidad y pensamiento crítico, surge la categoría emergente. Al encontrar que algunos docentes utilizaban en sus prácticas pedagógicas actividades que favorecían algunos niños, ya que alcanzaban los logros propuestos por el docente. Análisis que llevo a conocer e identificar los pensamientos, ideas, conceptos y formas de enseñar en los ambientes escolares y que conlleva a pensar que no es posible una inclusión educativa con exclusiones.





Algunos docentes manifestaron en las entrevistas que falta material educativo y tecnológico; además de adecuaciones en plantas físicas institucionales y sus alrededores, capacitación a docentes, familia y comunidad frente al tema, permitiendo una educación inclusiva y de calidad. Transformaciones que apenas comienzan a darse, implicando esto la adaptación del PEI y el currículo entre otros.

Lo que se pudo analizar de fondo en las entrevistas es que el docente en sus prácticas educativas realiza actividades que excluyen a muchos, y que benefician a pocos; por lo que surge la categoría emergente “**exclusiones silenciosas**” las cuales vulneran de una u otra forma los derechos de los niños, niñas y jóvenes en los ambientes escolares, ya que al no ser tan visibles como otras, siguen existiendo en las aulas; sin que se analicen las consecuencias psicológicas que pueden representar para los alumnos.

Además se logra percibir que los docentes están prestos a transformar sus prácticas pedagógicas; pero no saben como hacerlo, ya que la mayoría de ellos manifiestan la necesidad de capacitación, que les permita obtener los conocimientos necesarios frente a el manejo adecuado de las necesidades de los alumnos, sin que estas se conviertan en obstáculos, sino en oportunidades para aprender y mejorar reconociendo que cada generación es diferente por lo que se hace necesario cambios que garanticen una educación con calidad, con equidad y que este acorde con las exigencias actuales.

Exclusiones silenciosas es entonces, una forma de develar y comprender que hace falta ir más allá de cambios físicos para permitir que la inclusión llegue a las escuelas, ya que cualquier forma de exclusión por inocente que parezca es cerrar la puerta a una educación **para todos**. Una educación que respete la diferencia y valore a cada uno por igual. El artículo pretende dar a conocer los hallazgos y

las posturas de los docentes entrevistados de una forma reflexiva y crítica sobre las transformaciones necesarias para una educación que no excluya.

Los niños de hoy en la escuela del ayer: ¿una forma de incluir o de excluir?

La educación en Colombia sigue ubicada en el paradigma tradicional, es así como en este sentido la transmisión de información sigue ocupando un papel preponderante; sin embargo, aunque se hagan esfuerzos por implementar otras formas, en muchas ocasiones estos no llegan a todos los ambientes escolares. En general el docente obtiene información suficiente para manejar los aprendizajes de los alumnos, ya sea a través de cartillas, libros o por que sus años de experiencia le han enriquecido la memoria. Un manejo de información que a través de la historia le ha dado un poder, una autoridad y en muchas ocasiones un autoritarismo, al tener la última palabra, y no permitir que sus alumnos se expresen dentro del aula. Con funciones determinadas como “repetir, vigilar y enseñar, las cuales determinan su posición como sujeto en la práctica” (Zuluaga, 1979, 8).

El docente poco reflexivo de su práctica “mantiene su forma, estructura, normatividad, sin una orientación clara en la conciencia y actitud de los alumnos” (Niño, 1998, 14). Poco conformes con sus salarios, desmotivados por no contar con los privilegios de antes, por la exigencia cada vez mayor de llenar formatos y presentar proyectos, renuentes a los beneficios de las nuevas tecnologías. Maestros que ven afectada su salud, por la poca tolerancia a la presión ejercida por los estudiantes, superiores y comunidad, además de encontrar en sus aulas estudiantes que han cambiado su comportamiento, como lo plantea uno de los docentes entrevistados “*los niños de*

hoy son mucho más inquietos que antes son como más, para trabajar digamos, tecnología son más avanzados, uno les explica algo y ellos rapidito cogen lo que uno les explica, por ejemplo trabajar figuras con computadores, también en el trabajo se utilizan los celulares, uno se da cuenta en el manejo de esos equipos tecnológicos, esto son más inquietos por eso las actividades deben de ser muy variadas porque ellos de la misma actividad no puede ser repetitiva porque a ellos ya les aburre y ya pierden la atención y el cuidado en el tema que uno le vaya a dar"

Las prácticas educativas tradicionales centradas en la uniformidad, homogeneidad que buscan educar a todos de la misma manera y con el mismo conocimiento, es una aceptación a ciegas de la información, verdades absolutas, innegables e irrefutables, las cuales no propician un desarrollo de pensamiento crítico como seres históricos. Dejan de lado un conocimiento valioso como las vivencias familiares y sociales, entornos que se hacen importantes como punto de partida para la motivación y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje sin que sea éste, realmente significativo para los alumnos, en palabras de Ospina (2008, 191) "es un error considerarlos como seres incompletos y acercarse a ellos solo para imponer cosas, cuando podría ser tan valioso acercarse también para aprender". Un acercamiento que posibilite la transformación de la práctica del docente, más dinámica centrada en la producción de sentidos y significados en una constante construcción de conocimientos.

El anterior párrafo es una reflexión extraída de las entrevistas realizadas a los docentes, ya que en ocasiones no se tienen en cuenta esas vivencias, o situaciones vulnerables que se presentan en la cotidianidad de la escuela, como la falta de alimento, la pobreza, la desintegración familiar, el maltrato, entre otras, para impartir el conocimiento, centrando el acto de enseñar en temas que no tienen que ver con la cotidianidad.

En el análisis de la investigación se encontró que en la educación actual se hallan aspectos poco favorables para una educación sin exclusión, en donde se puedan producir transformaciones que estén acordes a los sujetos y necesidades de hoy. Algunos de estos aspectos son los siguientes: Los docentes manifiestan que el plan de estudio está basado en cartillas que no se encuentran en la institución, no hay un currículo adaptado y actualizado a los contextos y exigencias educativas, se encuentra una descontextualización entre lo trabajado en clase y lo que evalúa el gobierno en sus pruebas, la educación busca hacer al niño competitivo y no reflexivo.

En otras palabras la enseñanza y el aprendizaje está centrada en normas, competencias, estándares y planes de estudio, sin una reflexión profunda de la pertinencia y necesidad en la construcción de la historia del sujeto, dejando de lado las identidades culturales, religiosas, socio- económico y los ambientes de aprendizajes primarios. Por otro lado las pruebas estandarizadas del estado, son excluyentes y discriminatorias y apuntan a demostrar las diferencias existentes en la educación de la población colombiana.

Niño (1998, 17). Propone un sistema educativo sólido, menos segregante, que valore la diferencia, con más responsabilidad política y socialmente, que brinde las mismas oportunidades a todos, sin importar en donde se encuentren, ya que los modelos flexibles (post-primaria, telesecundaria, escuela nueva y aceleración del aprendizaje) han ayudado sólo a agrandar las brechas existentes entre los diversos grupos sociales que se encuentran en el país, pocas son las capacitaciones y orientaciones que reciben los docentes para manejarlos adecuadamente. Como consecuencia se presenta en las escuelas la imposibilidad de tener conocimientos específicos que posibilite un mejor manejo de estrategias para un aprendizaje centrado en la construcción



de conocimientos e intervención en la realidad de los educandos.

Los docentes manifiestan que estos modelos en condiciones óptimas, podrían dar buenos resultados para la sociedad, pero que no cuentan con materiales necesarios, además, los niños no tienen las mismas oportunidades que los que van a una escuela normal.

Los modelos flexibles son estrategias del gobierno para reducir gastos, propiciando una mayor exclusión, tal vez no de personas, pero sí de las posibilidades que se tiene de fomentar una educación basada en la diferencia y la equidad, o en palabras de Quintar(s/f, 3) se hace en masa y sin rostros, para dar respuestas a las lógicas del mercado” el cual cuenta con estándares definidos de mano de obra barata competente, que no piense y que trabaje. Estos modelos están diseñados para un tipo de alumno y un determinado e insuficiente conocimiento, plasmado en cartillas y guías descontextualizadas y poco prácticas para la cotidianidad del estudiante. El alumno de hoy requiere de nuevos significados en su enseñanza que apunte a la construcción de ambientes de aprendizajes autónomos y reflexivos, en donde se forme el ser desde su ser y no desde su hacer y lleve a la reflexión de los hechos, desde una perspectiva de sentido y no de información, validando los discursos de docentes y estudiantes desde la vida cotidiana.

El alumno de hoy necesita un docente que despierte y potencie sus capacidades por medio de estrategias que los lleve a observar, conocer, preguntar, innovar y se arriesgue a inventar y hacer posible que su imaginación sea una realidad, para que las prácticas de aula se vuelvan más lúdicas, y causen el placer por aprender, por descubrir el mundo que los rodea. “que no homogenice, pero sí democratice oportunidades de aprendizaje, que más tarde facilita a cada cual emprender su proyecto de vida, conforme a sus valores y cosmovisiones, con una formación que

nivele oportunidades en acceso a saberes” (Hopenhayn, s/f, 60).

Para ese alumno de hoy es necesario un docente que lo respete y tenga una buena relación con él, como lo manifestó por los docentes, los cuales en las entrevistas definen esta relación como buena, además de compartir las actividades académicas, comparten actividades lúdicas en el descanso, sin necesidad de perder el respeto ni la autoridad, tienen claro que los niños de hoy han cambiado, pero que las escuelas por falta de intervención no han evolucionado, además que son pocas las capacitaciones que reciben para tener las herramientas que necesitan para enfrentar los cambios del tiempo presente, lo que ocasiona que muchos niños sean excluidos del sistema educativo al no adaptarse a las escuelas tradicionales.

La educación en la actualidad ha avanzado hacia la valoración al otro, el respeto por la integridad y el libre desarrollo de la personalidad, aún se continúa con acciones de violencia por parte del docente, como: el señalamiento, la amenaza con las notas, la presión ante el grupo, el grito, la retirada del salón y en algunos casos con el maltrato físico. Dejando de lado la afectividad, olvidando que es la manera más propicia de facilitar una mejor afinidad entre el alumno y el docente. (Montoya, 2001, 29-30).

Los alumnos de hoy, los que son inquietos, analíticos, que reflexionan e indagan, son excluidos de las escuelas tradicionales, tal vez no físicamente, pero sus habilidades no son tenidas en cuenta a la hora de enseñar, ya que las escuelas no están diseñadas según las nuevas subjetividades, además de no contar como lo manifestaron los docentes con el material necesario para propiciar un mejor ambiente adaptando a las exigencias del mundo actual. Un mundo que está en constante transformación que debe abrir la posibilidad a la inclusión de todos, como lo plantea Bandala (2009, 4) “la enseñanza debe partir de las necesidades de

diferentes grupos en diversos espacios y situaciones, una educación que propicie equidad, independientemente del medio en que vivan. Una educación para el hombre, el mundo y la sociedad de hoy, la cual debe de despertar su humanidad, hacer valer sus derechos y los derechos de los demás”.

Los alumnos de hoy en las escuelas del ayer es entonces una forma de excluir, entendiendo la palabra exclusión como aquello que se rechaza o se ignora por el hecho de ser desconocido, o por no pertenecer a los parámetros normales establecidos. Esta exclusión se da puesto que no se han propiciado transformaciones como el cambio de conciencia del docente, el desarrollo tecnológico en las escuelas, la facilidad a la información, la implementación de estrategias particulares según el estilo de aprendizaje del alumno, entre otras. De seguir con unas escuelas que poco evolucionan se seguirá mutilando las capacidades y habilidades de los individuos adaptándolos a las prácticas pedagógicas tradicionales.

La evaluación de hoy y del ayer

Entre los aspectos de la educación del ayer, que existen en la actualidad, y que tienden a ser excluyentes en su concepción y esquema es, la evaluación. La cual, da cuenta solo de la información que se adquirió y para ello hay preguntas exactas que demuestran lo memorizado, es una forma de repetir. Con objetivos, que van más desde lo subjetivo, en muchas ocasiones es solo evidenciar quien gana o pierde una materia, en otras, es detectar los niveles de adquisición de conocimiento y comprensión de la información para desarrollar estrategias adecuadas para un mejor aprendizaje que busque favorecer el desarrollo de procesos cognitivos y personales.

En la codificación abierta se identificaron conceptos respecto a la evaluación como: evaluación individual, proceso de seguimiento, evaluación como colaboración a las dificultades, evaluaciones sin

cambios transformadores, evaluaciones de conocimiento. Estos conceptos exponen la concepción que tiene el docente sobre este tema y como es llevada a la práctica, como lo plantea Shepard (2006, 12). se alejan de ser ricas en su comprensión y aprovechamiento en el campo del conocimiento.

En los conceptos de evaluación de seguimiento y de conocimiento, caracterizados por aplicar modelos pedagógicos que en la mayoría de las veces no corresponden a las particularidades, necesidades y contextos culturales de los estudiantes se tiende a ser excluyente ya que no tienen en cuenta el desarrollo integral de la persona ni de la sociedad a la cual pertenece. Este tipo de evaluación se aleja de propiciar ambientes reflexivos y críticos, dando mayor importancia al conocimiento que al sujeto; por lo que se hace necesario que el trabajo del docente trascienda en el aula de clase, convirtiendo cada acto educativo siempre en uno nuevo e irrepetible considerando las condiciones del grupo, del contexto y del momento histórico en que se diseña el instrumento que le posibilitara valorar sus prácticas educativas en todos y cada uno de los estudiantes.

Por último la evaluación de hoy debe dar paso al sujeto, ya que éste no solo adquiere conocimiento cuando es escolarizado, aprende a estar en relación, a descubrir el mundo y a ser persona con el otro, se necesita una evaluación que no lo excluya, que lo incluya con sus características personales y únicas, que sea menos cuantitativa y mas cualitativa, lo que permitirá avanzar en el aprendizaje. Una evaluación más humana y menos clasificatoria, que lleve al alumno a reflexionar de su propio proceso de aprendizaje, con metas a cumplir, alcanzando sus propósitos y no otros que le son impuestos, una evaluación permanente, que encamine al alumno a analizar las causas y factores de su desempeño, fortaleciendo sus procesos de autonomía.



Exclusiones silenciosas en el contexto educativo

En los contextos sociales, laborales, éticos, religiosos y educativos colombianos han estado presentes las exclusiones, unas más visibles que otras, teniendo consecuencias en la población, como la marcada pobreza de algunos sectores por su raza o identidad cultural. En la educación se ha originado antivalores y baja autoestima. Muchos estudiantes optan por la deserción, ocasionando un fracaso escolar. Aunque ésta es un derecho de todos, se han visto procedimientos como cancelación de matrícula por el comportamiento, lo que evidencia la tendencia a la exclusión, la cual se da como resultado de un sistema educativo clasificatorio, en el cual se deben cumplir requisitos establecidos o estar por fuera de él. Para Blanco (2008, 2). “La educación es un bien público y un derecho humano que los estados deben de promover, garantizar y respetar, es más que la plena escolarización, su pleno goce implica educación de calidad a lo largo de la vida, obligatoria y gratuita, igualdad de oportunidades y no discriminación, derecho a la participación, a la propia identidad y a una educación inclusiva”.

Una educación inclusiva definida como *“la posibilidad de trabajar con todos los niños y darles la misma posibilidad de estudio, que haya acceso a la educación sin importar su cultura ni la raza, ni su nivel económico”*. (Docente 1). Más allá de la no aceptación de la diferencia, es la poca práctica de analizar las actividades excluyentes y sus posibles efectos en los estudiantes dentro del aula que tiene el docente. Lo cual ha originado una educación estandarizada y poco incluyente, sin garantizar que sea efectivamente para todos, con igualdad de condiciones. “cada escuela enfrenta el desafío concreto de incluir a todos y no dejar a nadie por fuera” (Cedeño, 2000, 4).

Exclusiones silenciosas surge como categoría emergente, resultado de ana-

lizar las entrevistas de docentes, los cuales expresaron que en sus prácticas pedagógicas utilizaban estímulos como: *“las izadas de bandera, ellos saben que al final de cada periodo también se sacan los alumnos que sobresalieron”*, *“hay un cuadro que se llama el cuadro de honor es una manera de motivar y lo mismo a fin de año para la clausura también que se motiva pues en las mismas calificaciones escribiéndoles y felicitándolos también a los padres de familia”*, *“Los felicito, les pego felicitaciones en los cuadernos les hago fotos”* y *para superar las dificultades, “Les hago unas actividades a nivel individual, fuera de lo de la parte académica”, “antes de terminar los periodos se hacen unos refuerzos, se hacen unas recuperaciones, actividades donde ellos, van dirigidas hacia la casa para reforzar”*, *“horario especial que es después de la jornada académica se quedan los estudiantes que tienen ciertas dificultades”* (docente 2), como podemos ver es el docente quien ejerce la exclusión dentro de sus aulas escolares, sus prácticas y actividades evidencian una categorización de los alumnos y una marcada segregación.

En otras palabras, exclusiones silenciosas son todas aquellas actividades que se efectúan en el aula, que aparentemente tienen como objetivo estimular al grupo para que mejoren sus rendimientos académicos, valorar el esfuerzo y la dedicación y el desarrollo de las capacidades cognitivas de algunos estudiantes. Pero que en el fondo solo son reforzadoras de una educación estandarizada y discriminatoria, que busca estimular al estudiante y darle a entender que, al ser el mejor existen beneficios si alcanza los niveles esperados, pero que deja de lado a la mayoría del salón, al no tener las mismas capacidades y habilidades de estos, puesto que no se encuentran al mismo nivel de los que les son superiores, por así decirlo. Estas situaciones que se generan en el aula de clases y que se evidenciaron en el análisis realizado a las entrevistas pueden ocasionar como lo plantea Sambrano (2001, 113)

“que los alumnos se alejen de la escuela y la vivan como un lugar de exclusión acerbándolos al fracaso escolar”. Ya que son discriminados y poco valorados en este espacio, además de ver las preferencias marcadas con algunos compañeros que se acercan a los modelos establecidos y que son los que se llevan los premios y los reconocimientos.

Estas actividades dejan ver una clasificación de los alumnos en tres grupos: primero, los alumnos excelentes o superiores, son los de buen rendimiento académico y de comportamiento, son aquellos que reciben todos los reconocimientos y premios de la escuela, concepto que se analizó de los fragmentos antes mencionados de las entrevistas, y que verifican esta clasificación, ya que el docente exponía que los reconocimientos son para los que sobresalen.

El segundo grupo son los regulares o aceptables, son aquellos que su comportamiento es bueno, pero su nivel de aprendizaje no cuenta con el mismo desarrollo que el de los excelentes, ellos son reconocidos por sus valores o por su esfuerzo para adquirir los conocimientos y son estimulados según el docente en *“izadas de bandera en cuanto en su formación de valores”* (docente 3)

Y el tercero, es el grupo de los malos o deficientes, los cuales tienen un aprendizaje como su nombre lo indica y lo constata sus notas, y que en muchas ocasiones su comportamiento no es el adecuado, ni esperado por el docente, además, son los que generalmente reciben los castigos y las comparaciones con los otros. Ospina (2010, 3). Plantea que el énfasis de la escuela debería ser la convivencia y la solidaridad antes que la rivalidad y la competencia o la clasificación de las personas.

Esta clasificación no es reconocida abiertamente por los docentes, pero prueba de ella son las notas y sus criterios de evaluación, no reconoce la heterogeneidad de sus alumnos, “las características de las aulas de clases, empezando con

las diferencias socioeconómicas, racial, religiosa, cultural entre otras”, (Zambrano, s/f, 2) y la diferencia de los ritmos de aprendizaje, esa heterogeneidad es imperceptible a los ojos del docente, muestra de ello son algunas expresiones como: *“para que un estudiante pueda continuar con una actividad o con un objetivo debe de haber ya superado toda esa actividad, o toda esa guía o todo ese objetivo”*, lo que demuestra que la educación está pensada de una forma lineal y sistemática, sin un reconocimiento del alumno y su evolución en los aprendizajes.

En el ambiente educativo es común según Ainscow (2005, 10) encontrar maneras de trabajar que crean barreras en la participación y aprendizaje de algunos estudiantes, las cuales limitan el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y analítico, la libertad de expresión y de conocimiento del otro y del entorno, desarrollan espacios poco motivadores, esas barreras y formas de trabajar tienen como consecuencia la exclusión, la cual es un reflejo de la sociedad y la cultura que se tiene en el país.

Militer (2000) citado por Ainscow, (2005, 4) sustenta que “la educación sin exclusión es una forma de superar la discriminación y la desventaja de un grupo de alumnos que son vulnerables”, entendida por los docentes como *“todo aquello que nos coloca en un factor de riesgo ya sea ambiental, cognitivo de cualquier índole*, está muy presente en las aulas escolares. Una educación sin exclusión es dar la oportunidad de mejorar frente a las necesidades y barreras del aprendizaje, con espacios colaborativos y menos competitivos.

La competencia dentro de los ambientes educativos es una forma más de excluir, muy oculta, casi invisible, es una forma de esconder un concepto de sociedad en donde se enseña a discriminar al otro por sus diferencias con los demás, a pasar por encima del otro sin importar el daño que se pueda causar, afectando a la autoestima, y poco propicia el desarrollo de valores.



Sambrano (s/f, 5) plantea que “enseñar constituye un espacio de encuentro, no de competencia en donde los sujetos dan cuenta de sus relatos individuales, a partir de los cuales el maestro considera que se propicia tanto el encuentro como el saber con los individuos”.

Cualquier práctica de exclusión no beneficia al descubrimiento de las diferentes habilidades y capacidades que posee el hombre como ser único e irrepetible, pero sí favorecen notablemente a la comparación, la discriminación, quedando relegados muchos a una situación de inferioridad. Meirieu (2004, 5). Cita que “La exclusión es siempre un signo de fracaso, y que sella un abandono, los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar y las claves del éxito escolar”, son los que se marginan de las aulas escolares, los que optan por trabajar a temprana edad, antes de continuar en la escuela, o los que pasan de una institución a otra, por no cumplir con lo establecido y exigido.

El término de competencia desde hace un tiempo se introduce en la educación, como un fin en ella, ser competente en algo, usado para definir las habilidades de los educandos, sujetos con un conjunto de destrezas que sean capaces de enfrentar el mundo del trabajo, y tener las habilidades necesarias para el mercado laboral. Un término que evidencia que la educación se encamina a la exclusión cada vez más, se discrimina aquellos que no demuestren tener las destrezas necesarias para lo profesional, y que no cumplan con las exigencias del mundo actual, ya que la economía mundial necesita de personas que sean eficaces y productivas. Al contrario de lo que piensa Freire (2004, 12) para él, la educación debe enseñar a pensar acertadamente, con una práctica que se viva mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio, pensar acertadamente es partir de acciones concretas para la vida, un pensar que lleve a conocer y apropiarse de la cotidianidad, donde el docente pueda transmitir sus vivencias y

estar al tanto de las de sus alumnos, escucharlos e identificar en sus discursos los conocimientos que se hacen necesarios en su medio.

De seguir teniendo una educación estandarizada y subvalorada, en donde “no se aprenda a discutir, refutar y justificar lo que se piensa, se desarrolle la facultad de escuchar y busque conocer la realidad, que forme esclavos y no personas que pregunten y se pregunten” (Sabater, 1997, 76) de seguir premiando a unos y castigando a otros, en donde los niños no puedan ni sentarse con un buen espacio en su aula y el docente no logre una interacción coherente con sus estudiantes, se tendrá una sociedad pasiva, cumplidora de las normas y deberes, que no protesta contra los atropellos del estado, no se indigna cuando ve que le roban sus riquezas para dárselas a los más ricos, mientras se mueren de hambre. Es decir se seguirá teniendo la Colombia de hoy, la sociedad indiferente que se ha educado en las aulas escolares.

La escuela necesita ser mucho más que un espacio de socialización, necesita ser un espacio que “se nutra del humanismo, que haga posible la construcción de comunidades más humanas en la que se supere toda forma de discriminación, en la que se viabilice la igualdad de oportunidades para todos, comunidades en las que los derechos de los ciudadanos sean realmente respetados” (Niño, 1998, 23). Una escuela diferente, que no se vea como una cárcel, sino como un espacio en donde los seres comienzan a ser humanos y se dan cuenta que el otro y que su medio necesita de su humanidad.

Una educación sin exclusiones y menos silenciosas es el objetivo de una escuela inclusiva diferente, sin favorecer al desarrollo de valores tan poco necesarios en la sociedad como la competencia y el individualismo, además, de formar una humanidad que no permite ningún gesto de aislamiento, con educadores conocedores de las situaciones de vulnerabilidad

que viven sus alumnos, los cuales muchas veces se encuentran en zonas marginales urbanas o rurales, pasando dificultades de alimentación y de transporte para poder llegar a sus escuelas y aprender algo que los saque de la pobreza, estas situaciones de vulnerabilidad son las que determinan en muchos casos las barreras en el aprendizaje y las dificultades en el comportamiento, y hace más propensa situaciones de exclusión, discriminación y la posible deserción de los niños niñas y jóvenes de las escuelas.

El docente, el estudiante y las exclusiones silenciosas

Quintar (s/f, 5) expone que el docente tiene dos formas de enseñar una para la subalternización de los sistemas dominantes y la otra para la autonomía del sujeto, en otras palabras es el poder que tiene el docente de cambiar las realidades, tales como la pobreza, la marginación y el alfabetismo, entre otras. Un docente que enseña desde la autonomía del sujeto es consiente del contexto en donde vive el estudiante y está en un punto determinante de tomar la decisión de continuar con sus practicas de trasmisión de información, o de propiciar espacios para el desarrollo del pensamiento, donde reflexione desde su vida cotidiana y aprenda. Si el docente no cambia su manera de pensar y de actuar en el aula difícilmente se podrá llegar a dar una educación sin exclusión, sin discriminación y desde el respeto a la diferencia.

Se habla desde la autonomía del sujeto, ya que aunque las practicas pedagógicas siguen teniendo mucho de tradicional y en ocasiones se queda en solo el saber, sin plantear actividades diarias en donde el alumno reconozca su realidad y su entorno y se deje afectar por ella, se ha comenzando a dar el paso al cambio, y es cambiar la forma de ver a los alumnos y de buscar. *“tratar que el niño analice, reflexione, esté cuestionando la situación, de las vivencias, de lo que él vive, de lo que él está, está en su diario vivir, para que pueda desarrollar su parte humana” (docente 3).*

La exclusión consciente o inconsciente se enseña en las escuelas como se enseña a sumar y a restar, desde los primeros años de escolarización, o ¿quien no ha tenido que ver o padecer situaciones en donde se resalte sus logros en frente al grupo o que se le castigue por no alcanzarlos?, situaciones que se evidencian hasta en la universidad, el docente, por su lado las utiliza como una herramienta de disciplina, impone, condiciona y manipula el proceso de aprendizaje del estudiante, ninguna exclusión por buena intención que esta tenga, en donde se privilegia la superioridad, fomenta un interés leal por realizar un aprendizaje en si, sino por los resultado y las consecuencias que se podría tener al hacerla o no.

Algunos docentes entrevistados expresaron que utilizaban actividades en donde se reconocían los logros y se reforzaban los conceptos, además de tener algunas medidas complementarias para favorecer la disciplina en el salón, ya que según algunos de ellos, muchos niños llegan a la escuela sin reglas o normas establecidas en la casa, a los cuales se deben de encaminar para que mejoren en su comportamiento. Algunas de estas medidas era por ejemplo retirar al niño del salón, o pararlo en una esquina. Con lo anterior se podría decir que no hay una conciencia de las posibles desventajas y consecuencias en los estudiantes cuando se utilizan prácticas que son excluyentes. El docente debe ser un evaluador constante de sus acciones y aprender de lo vivido y sea consciente que “el aprendizaje al educar se verifica en la medida que el educador humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible, para repensar lo pensado, revisar sus posiciones” (Freire, 2005, 28) y mirar más allá de la cotidianidad, de los planes de estudio oficiales y poder encontrar las posibles causas de la desmotivación de algunos de sus alumnos o el porqué de comportamientos como la competencia, el individualismo, la agresividad, que afectan a todos por igual.



El docente que enfoca su práctica en planes de estudio descontextualizados, parte de una concepción de enseñanza que excluye y discrimina, puesto que no es consciente de la diversidad de historias de vida que se encuentran en el aula, según Vasco (2001, 41) estos planes de estudio ejercen una presión en los docentes, los cuales les dan mayor importancia al cubrimiento de la totalidad de los contenidos que a la calidad en los procesos de enseñanza y los resultados, tener planes de estudio adaptados y contextualizados a la población, no es una tarea fácil, ya que deberían ser replanteados cada año por los docentes, los cuales en ocasiones argumentan llevar enseñando muchos años de la misma manera, los mismos contenidos y tener muy buenos resultados.

El maestro de hoy debe de trascender, tener una visión holística de los acontecimientos en su entorno, enseñar solo contenidos, dejo de ser el papel del docente hace mucho tiempo, para Freire (2005, 16) "enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción, es un acto de un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones, a un ser crítico e indagador", enseñar va mas allá de un mero formalismo, es un acto de hacer visible quien soy como sujeto histórico en mi realidad y dejar que el otro descubra su papel en la historia, la pregunta es ¿cómo y cuando hacer posible en las aulas escolares un sentido diferente del acto de enseñar y por ende de aprender?

Cuando el docente de el primer paso y cambie su manera de pensar y de enseñar, reflexione sobre sus actividades y pueda ver en ellas si es una forma de incluir o de excluir, y haga las transformaciones necesarias en los ambientes escolares, esas transformaciones deben de partir como lo plantea Ainscow (2003, 12) de una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diver-

sidad, se trata de aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia, el reconocer y disminuir las barreras que se presentan en el aprendizaje y no fomentarlas, es uno de los desafíos del docente de hoy.

Además de enseñar no con palabras, sino con, desde y para la vida, salir de su comodidad y buscar nuevas formas de propiciar que los estudiantes encuentren una identidad en lo que están aprendiendo, con sus vidas cotidianas. En otras palabras como dice Ospina (2008, 191) "el más importante saber que puede alcanzar un ser humano, tal vez solo puede salir de sí mismo, no es que crezca indiferente al mundo que lo rodea, significa que sus preguntas deben nacer de sí mismo, que el saber más valioso es el que resuelve problemas de su relación con el mundo, con los demás y consigo mismo".

Y ese aprendizaje que parte de las estrategias que el docente utiliza, y que algunas son una forma de excluir al otro, como las antes mencionadas. exclusiones aceptadas, permitidas por el sistema de educación en Colombia, exigidas por las secretarías de educación en las escuelas, exclusiones poco analizadas por los docentes, que aun no son conscientes del daño que causan y los perjuicios que tienen en los educandos, que como se ha dicho anteriormente se forman seres individuales y poco solidarios. "si no nos dejamos tocar por lo que nos rodea, no podremos ser solidarios con nadie, y seguiremos en capsulas que nos separan del otro y que lo encierran en sí mismo" (Sábato, 2000, 18).

Las practicas de exclusión deben salir de la escuela, de tal manera que el alumno no aprenda motivado por los premios que va ha tener, sino por el simple gusto de descubrirse como participe de su contexto y de su realidad, el docente es el sujeto que tiene el poder de transformar sus practicas y hacerlas inclusivas con un espacio para todos, sin acusar ni condenar sino aceptando el error del otro.

La inclusión como propuesta de cambio frente a las exclusiones silenciosas en el contexto educativo

Según la constitución política de Colombia, la educación es un derecho fundamental, libre de prácticas segregadoras y generadora de igualdad de oportunidades para todas las comunidades indiscriminadamente, convirtiéndose en otro instrumento para que la humanidad pueda progresar hacia la paz, la libertad y la justicia social. Es por ello, que la educación debe tener como pretensión formar sujetos políticos, capaces de afrontar los grandes desafíos que trae consigo la vida; a la vez, que le da la oportunidad al sujeto de construir su propio aprendizaje y de aprender a estar en relación con otros; descubrir el mundo y construir otros posibles, interviniendo positivamente en el actual con proyección hacia un futuro.

En el marco de la política educativa actual surge entonces la educación inclusiva como respuesta a este derecho universal y a la educación; planteándose la necesidad de transformar el sistema educativo tradicional desde la perspectiva de la educación inclusiva como sinónimo de una escuela para todos. Para los docentes entrevistados “la inclusión es un sofisma de distracción, donde falta mucha capacitación, y que a pesar de que la normatividad existe no se socializa ni se da a conocer en las instituciones; simplemente matriculan los alumnos y los dejan ahí” (citado textualmente de los docentes); además, de aumentar el trabajo en el aula; puesto que deben establecer metodologías diferenciadas, implicándoles esto, centrar la atención en un caso en particular de tal forma que satisfagan las necesidades de todos.

La inclusión educativa no solo vela por el respeto a la diferencia desde el rotulo o la etiqueta de las personas en situación de discapacidad; además, ofrece una educación para todos y cada uno independientemente de su condición social o

física, respondiendo por una educación en igualdad de derechos y oportunidades pero desde la diversidad de cada uno, reduciendo así la exclusión en el ámbito educativo. (palabras de docente entrevistado). Según Godoy (2001, 4) “el enfoque de la educación inclusiva es promover el desarrollo de una serie de capacidades y apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio socio cultura”l.

Uno de los elementos para avanzar hacia este objetivo lo constituye el currículo escolar, a través del cual los alumnos desarrollan las competencias necesarias que les permita responder a las necesidades de su entorno y participar en los cambios y transformaciones del mismo. En palabras de Blanco (1999, 3) para lograr este objetivo la escuela debe ofrecer una respuesta que proporcione una cultura común a todos, pero a la vez comprensiva y diversificada que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

En la actualidad existen leyes y políticas públicas nacionales e internacionales que garantizan y respaldan la inclusión como la posibilidad que tienen todas las personas de acceder a los bienes y servicios de la sociedad. Lo que implica una transformación en la educación y por ende en sus prácticas pedagógicas, consiguiendo que los alumnos aprendan juntos y que se les garantice el desarrollo de sus capacidades en igualdad de condiciones. A lo que citan los maestros que este nuevo enfoque en la educación reconoce y valora la diferencia, además, las concibe como fuente de enriquecimiento y mejoramiento en la calidad educativa.

En este sentido los docentes manifiestan que los alumnos tienen necesidades educativas comunes; sin embargo por lo general algunos tienen necesidades individuales por lo que van a necesitar metodologías diferenciales para alcanzar



sus aprendizajes de tal forma que se le garantice calidad y equidad. En palabras de Blanco (2011,4) La equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias, dando respuesta a la diversidad.

Una diversidad que si bien ha existido siempre, no han sido tenidas en cuenta; tanto por los maestros que son quienes imparten la enseñanza, como por los gobiernos de turno que en su afán de recortar presupuestos siempre tienden a homogenizarla por lo que el sinónimo de inclusión "Escuela para todos", se vuelve tarea difícil; de ahí el reconocer que la inclusión es el reflejo de una nueva forma de pensar la escuela, donde la homogenización y la uniformidad pasan a otro plano, desapareciendo conceptos arraigados de la escuela tradicional, dando respuesta a fenómenos de desigualdad que por generaciones han permeado nuestros escenarios educativos.

En nuestra sociedad un sujeto maltratado, segregado y excluido puede convertirse en un posible delincuente en potencia y en el peor de los casos llegar a repetir su propio modelo educativo y de vida con sus congénitos. Sin embargo en palabras de Side (2007, 107-108) "cuando encuentra un docente que ve en él un sujeto digno, que cree en sus posibilidades de cabio y de crecimiento, le ofrece herramientas para pensarse y pensar el mundo y le abre oportunidades para aprender a ejercer su propio poder, ascendemos el primer escalafón en el camino de la inclusión". Un camino que se ha comenzado a dar en Colombia y que abre las puertas al cambio como una política publica en educación.

En este sentido la política de inclusión en cuanto a la posibilidad del reconocimiento a la diversidad humana sirve como propuesta frente a este tipo de prácticas perpetuadas en los contextos educativos concernientes a esta investigación. Vemos como el mundo cambia, con la misma

prontitud de los saberes nuevos, por lo que se atina a decir que nuestra época es diferente, y que ha transformado el modo de pensar, sentir y actuar aspectos que son fundamentales en las dimensiones del ser humano (Cardona, s/f, 1). Lo que invita al cambio del sujeto que tiene bajo su responsabilidad la transformación y construcción de un grupo social. En este caso los maestros.

Los cuales opinan que « la política de inclusión es una propuesta de transformación en el marco de la nueva reforma educativa, debe plantearse metas acciones y estrategias para la prevención del fracaso escolar; brindándole a cada alumno lo que necesita con calidad y equidad para construir realidad social y educativa de acuerdo al sujeto y su entorno inmediato". "Además los desafíos que plantean los nuevos cambios se constituyen en una verdadera oportunidad para la permanencia de los alumnos en la escuela. Nos encontramos frente a una utopía por lo que no debemos perder la esperanza en el cambio". (Citas textuales de los docentes)

Para finalizar según Cardona (s/f, 4). "La transformación profunda tiene que producirse esta vez de abajo hacia arriba, desde una reconversión total de cada uno de los centros educativos"; en donde se abra la puerta a la inclusión como respuesta al cambio, que incluya a todos, y no solo los que tienen limitaciones físicas o sicológicas, una educación inclusiva es la oportunidad de que cada uno tenga la posibilidad de aprender desde sus capacidades y necesidades, es más que solo la integración, es enseñar a estar con el otro, aceptarlo desde su diferencia y diversidad.

Conclusiones

Para una educación realmente inclusiva se necesita un análisis profundo de todas y cada una de las actividades que se realicen en la escuela, identificando las diferentes formas de excluir, ya que debe primar el respeto y la dignidad del otro,

por encima de cualquier reconocimiento individual que se acostumbre, las transformaciones en el aula no son solo físicas, parte de un cambio de actitud del maestro y de estrategias novedosas en sus prácticas los involucre a todos.

El maestro debe partir del conocimiento individual de sus alumnos y del contexto en donde vive, para propiciar ambientes de aprendizajes que motiven al alumno a participar activamente de su proceso de conocimiento, en donde tenga voz y voto y pueda contribuir al mejoramiento de su entorno, dejar de lado la exclusión, la competencia, el individualismo, y favorecer espacios de socialización y colaboración en las actividades escolares.

Las prácticas educativas y pedagógicas deben transformarse a luz de los niños de hoy, partiendo de sus historias de vida, y de los cambios del mundo presente, reflexionando y analizando situaciones concretas y no abstractas. Humanizar la educación formando seres libres de pensamiento, con conciencia crítica que busquen la emancipación de la sociedad. Como seres humanos nos cargamos de subjetividades expresadas como una necesidad de cambio que nos confronta,

es un desafío que implica reconocernos capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, lo que obliga al maestro no solo a salir de la comodidad y la rutina, sino además a reconocer que cada uno de sus alumnos al igual que él, presenta personalidades en constante desarrollo.

Las exclusiones silenciosas muestran un sistema que poco incluye, pero deja ver el inicio al cambio, hacia una educación que transforme conciencias, reflexione y analice contextos reales, que busca propiciar estrategias dentro del aula de clases para que cada ser tenga un espacio propio y respetado por los demás, en donde no excluya al otro y se pueda incluir, además propiciar valores como la colaboración, la aceptación y la tolerancia.

Para finalizar la educación inclusiva como propuesta de cambio frente a todo tipo de exclusión nos invita a reflexionar sobre ¿cuál es el nosotros que necesitamos construir? donde el sujeto actual de la educación se valore desde sus capacidades y no desde sus deficiencias; siendo la escuela la que posibilite a cada uno lo que necesita para la adquisición y transformación de sus aprendizajes.

Bibliografía

- Aisncow, Mel. (2003). *Desarrollo de sistemas Educativos Inclusivos*. En: mac.com/jbarbo00/.../11/...Inclusiva.../mel_ainscow.pdf (recuperado el 7 de septiembre de 2011).
- Aisncow, Mel. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. En: www.ite.educacion.es/formacion/.../mejora_escuela_inclusiva.pdf (Recuperado el 3 de Diciembre de 2011).
- Bandala Fonseca, Omar. (2009). *Las practicas pedagógicas en el aula: ¿un paso a la libertad o a la dominación? Una aproximación al pensamiento de Henry A Giroux*. En: <http://www.monografias.com/trabajos34/pedagogia-giroux/pedagogia-giroux.shtml> visitado el 30 de noviembre de 2011 (Recuperado el 17 de febrero de 2012).
- Blanco, Rosa. (1999). *Enseñar y aprender entre la diversidad*: revista digital UMBRAL 2000, Nro. 13. En: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf>. (Recuperado el 12 de Enero de 2012).
- Blanco, Rosa. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos* Boletín 48, abril, 1999. Santiago de Chile. En: http://educacion.tamaulipas.gob.mx/formacion/cursos_2011/BM12/Hacia_una_escuela.pdf (Recuperado 12 de mayo 2012).
- Blanco, Rosa. (2008). *La educación inclusiva un asunto de derechos y justicia social*. En: www.ibe.unesco.org/.../CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf (Recuperado el 16 de Enero de 2012).



- Cardona, Guillermo. (2002) *Tendencias educativas para el siglo XXI*, revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nro. 15. En: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec15/car.htm> (Recuperado el 28 de abril 2012).
- Cedeño, Fulvia. (2007). *Educación para todos*. Periódico Al tablero. Nro. 43. En: www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html (Recuperado el 3 de Diciembre de 2011) (Recuperado el 13 de abril de 2012).
- Constitución Política de Colombia. (1991). Preámbulo El pueblo de Colombia.
- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao paulo: Paz e Terra SA.
- Freire, Paulo. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Sao Pablo. Siglo XXI editores. En: www.cilep.net/freire-cartas.pdf (Recuperado el 20 de Mayo de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Godoy, Paulina. (2000). *Enseñar y aprender entre la diversidad*, revista digital UMBRAL 2000, Nro. 13. En: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Generalidades.pdf> (Recuperado el 12 Enero del 2012).
- Isaza de Gil, Gloria. (2011). Investigación. Manizales: Universidad de Manizales.
- Hopenhayn, Martin. (s/f). *La educación intercultural entre la igualdad y la diferencia*. Comisión económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). México D. F: CEPAL
- Meirieu, Philippe. (2004). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes S.A de ediciones.
- MEN. (2007). *Educación inclusiva con calidad proyecto de formadores de formadores: Ministerio de Educación Nacional, convenio tecnológico de Antioquía*. Modulo 1. Procedimientos y conceptos básicos para la educación inclusiva con calidad.
- Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: cooperativa editorial del Magisterio.
- Niño Diaz, Jaime. (1998). *Hacia una nueva educación*. Santa Fe de Bogotá: instituto san Pablo apóstol.
- Ospina, William. (2008). *La escuela de noche*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma.
- Ospina, William. (2010). *Una nueva educación para una nueva sociedad*. Intervención en el congreso iberoamericano de Educación. Buenos Aires: 13, 14, y 15 de Septiembre de 2010.
- Quintar, Estela. (s/f). *Entrevista a Estela Quintar*. Bogotá. *Revista pedagógica de la Universidad de Lasalle*.
- Sábato, Ernesto. (2000). *La Resistencia*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina S. A. I. C.
- Sambrano Leal, Armando. (2001). *La mirada del sujeto educable*, la pedagogía y la cuestión del otro. Santa fe de Bogotá: Grupo editorial nueva biblioteca pedagógica.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: editorial Ariel S.A.
- Shepard, Lorrie. (2006). *La evaluación en el aula*. Capítulo 17 de la obra *Educational Measurement*. 4ta edición. Universidad de Colorado. En: http://www.tec.ac.cr/sitios/Docencia/ceda/Boletin_CEDA/PDF_sl/aprendizaje_en_el_aula.pdf (Recuperado el 1 de mayo de 2012).
- Ruiz, Alexander y Prada Londoño, Manuel. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el trabajo en aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Primera edición (en español). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vasco Montoya, Eloísa. (2001). *Maestros alumnos y saberes, investigación y docencia en el aula*. Santa Fe de Bogotá: cooperativa editorial del Magisterio.
- Zuluaga, Olga L. (1979). *Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: universidad de Antioquia.

Lenguajes del poder. la música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes¹

YESID PENAGOS ROJAS²
CONSIDERACIÓN³

Resumen

Estamos ante un tema de gran actualidad, trascendencia y complejidad para la vida de los adolescentes, que provoca no pocos debates y desacuerdos, para el presente ejercicio investigativo adopta el rostro de reto y tarea, al buscar comprender y reflexionar de qué manera influye la música reggaetón en el estilo de vida, en las decisiones que toman los estudiantes, identificar los aportes que hace a sus procesos formativos y cómo influye en las relaciones familiares de nueve adolescentes que cursan sus estudios en la Institución Educativa Cachaya del municipio de Gigante en el Huila. Este género musical pasa a escena como lenguaje sutil y potente del poder en la actualidad, partiendo de la premisa que hacer el análisis del discurso del adolescente como objeto de estudio requiere ser abordado desde la percepción del adolescente del fenómeno cultural en que se ha venido convirtiendo el reggaetón y buscar su integración entre texto más contexto, en sus niveles cognitivo, semántico, pragmático y cultural para desentrañar su función, sus alcances y sus significados implícitos y manifiestos, en su poder y capacidad de transformar las normas sociales que regulan el comportamiento de los adolescentes e incluso a ellos mismos en sus estilos de vida y relaciones.

Para Foucault (2004, 22) el poder circula, “el poder no se aplica a los individuos sino que transita a través de los individuos”. El poder se construye a través de las prácticas, los mecanismos y los dispositivos engendrados en la sociedad, los mecanismos de poder tienen un trayecto, una técnica, una táctica, una producción, un funcionamiento de los discursos, son sólidos y cuentan como en el caso de la música reggaetón con una tecnología específica que se extiende cada vez más en posible forma de dominación en el entramado de las instituciones modernas y contemporáneas, permeando con su lenguaje de poder la familia, la escuela, el colegio y su grupo de pares, convirtiéndose posiblemente en instrumento efectivo de formación e influencia en los adolescentes.

1 Recibido: 11 de septiembre de 2012. Aceptado: 29 de octubre de 2012.

2 Yesid Penagos Rojas. Psicólogo de la Universidad Antonio Nariño. Especialista en Formulación y Evaluación de Proyectos de Desarrollo Social de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Magister en Educación Docencia. Docente Institución Educativa Cachaya, municipio de Gigante, Departamento del Huila, Colombia. Correo electrónico: yesidpenagos2009@live.com

3 Miguel Alberto González González. Docente e investigador. Director General de la investigación “Lenguajes del poder”.



Fruto del análisis interpretativo de las entrevistas a los adolescentes emergieron y se reveló la existencia e imaginario de seis palabras reveladoras o categorías: Lenguaje de poder, Identidad, Subjetividad, Diversión y esparcimiento, Forma de escape, Estrategia del encanto.

Palabras Claves: Lenguaje, discurso, poder, música reggaetón, influencia, adolescente.

Languages of power. reggaeton music and its influence on the lifestyle of students

Abstract

We are facing a great present, transcendence and complexity topic for adolescents' life, which provokes no little disagreements and debates. For this actual research project, it is important to adopt new challenges and tasks, try to understand and reflect how the Reguetón music affects the life style and students' decisions. To identify the contributions that make its process formative, and how this influences the family relationships of nine adolescents who study at the Cachaya School, which is located in Gigante town of Huila. Nowadays, that musical gender has become a liable and subtle language of power, taking into account that making the analysis of the students' speech as a goal of studio, it requires being approached since the adolescents' perception of the cultural phenomenon in which reggaeton music has become. And also, seek its fusion between text and context by keeping in mind its cultural, pragmatic, semantic and cognitive levels, in order to clarify functions, relevance and implicit and manifest meanings involved in its power or authority. The ability of changing the social rules that regulate students' behavior, including their own relationships and life styles.

According to Foucault (2004, 22), the power must circulate, "the power does not apply to individuals, but this one goes through them". The power is done through practice, mechanism and engendered devices into society. The mechanisms of power have a route, technique, tactic, production and speech operation. They are solid and count as well as reggaeton music, with a specific technology that spreads increasingly in a possible way of domination in the framework of the modern and contemporary institutions, so that permeating with its language of power the family, school, peer groups and possibly becoming in an effective way of learning and influence.

As a result of the interpretative analysis of the interviewed adolescents, six revealed words or categories were emerged: Language of power, identity, subjectivity, fun or amusement, way of escaping and charm strategy.

Keywords: Language, speech, power, reggaeton music, influence, adolescent.

Introducción

Las palabras son nodos en redes de coordinación de acciones, no representantes abstractas de una realidad independiente de nuestro quehacer... por lo que las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada. Las palabras que usamos no solo revelan nuestro pensar sino que proyectan el curso de nuestro quehacer... el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones.

Humberto Maturana.

(1997, 105-107)

Lo que implica que el dominio lingüístico y en especial la palabra, no cumplen una función meramente instrumental para los procesos de comunicación discursiva, sino que se encarna, se incorpora en el vivir cotidiano que compromete todas las instancias de la convivencia humana. El lenguaje y la palabra tienen poder y son vertebradores de la sociedad, los mensajes que transmiten las letras de las canciones impregnan nuestra sociedad, cultura y contexto cada día, convirtiéndose en una vía esencial para transmitir valores, creencias, pensamientos, normas, estilos de vida, pensamientos y actitudes. A mediados de los años 80 surgió el ritmo musical denominado Reggaetón. El reggaetón ha causado polémica en los críticos e investigadores por el contenido de sus letras y por su particular forma de ser bailado.

Las emisoras radiales de tendencia juvenil y la televisión en los horarios y/o programas para la población juvenil han facilitado la popularización de este género musical, así como su influencia entre los adolescentes y jóvenes situación que nos invita a sospechar de la inocencia de este género musical desde la posición del sujeto investigador educativo y social. El

interés de la presente investigación es dar cuenta de cómo el contenido presente en las letras del reggaetón inciden en el estilo de vida y relaciones de los adolescentes y jóvenes que cursan sus estudios en la Institución Educativa Cachaya del Municipio de Gigante en el Huila, como señal de un nuevo discurso social, alternativo, divergente y complejo de los adolescentes y de la comunicación en sus mundos de vida.

Problematización de la realidad

La investigación entendida como aventurarse, como una posibilidad válida de remar mar adentro en los actos discursivos y las voces que hacen del adolescente un sujeto de conocimiento, la investigación parte de la premisa que la música es un acto cultural de relación comunicativa, es momento de problematizar este fenómeno, lo que nos permitirá aclarar si: ¿El lenguaje y el discurso de la música reggaetón es realmente el de la irreverencia y la rebeldía, enmarcado posiblemente dentro de un lenguaje del poder contemporáneo, un valor-signo y categoría de la modernidad? El surgimiento de un nuevo tipo de discurso en los adolescentes y jóvenes puede manifestar su capacidad de apropiarse de realidades sociales (simbólicas y materiales) y expresarlas mediante un discurso irreverente si se quiere, haciendo visible la complejidad de sus estilos y mundos de vida, de sus imaginarios, emociones, afectaciones y motivaciones.

¿Es la música reggaetón realmente inocente, ingenua e inofensiva para quien la escucha o tiene una intencionalidad y un propósito particular? Este género musical puede acompañar, impregnar y permear la construcción de sentido acerca de la sociedad, sus normas, su moral y ética, mitos y tabúes, los imaginarios y motivaciones de los adolescentes, sobre el sentido y valor de la vida, de las relaciones interpersonales de índole familiar, amorosas, de amistad, de pareja, los valores, su identidad, su



proyecto de vida y la realidad que no comparten y quieren cambiar e intervenir. ¿Qué mundos de vida ofrece el discurso de esta música a los adolescentes y jóvenes? Estilos de vida en sana convivencia y dialogo, conciliadores, armónicos, que refrescan permanentemente las relaciones, mundos de vida cambiantes, flexibles, vertiginosos, móviles, pluralistas, incluyentes, respetuosos de la diferencia, orientados al buen trato, a la no violencia, o son propuestas de vida individualistas, facilistas, de mentalidad consumista y mercantilista, con lógicas y estructuras de pensamiento que despiertan el ego, la emoción y la pasión con el único animo de vender sin detenerse a ver las consecuencia éticas y morales que pueden desdibujar la humanidad en su tejido de relaciones. La música juega un papel importante en el refuerzo de este tipo de valores que tienden a imponerse, sin ser suficientemente analizados e interpretados.

El problema de investigación cobra gran valor para los adolescentes y el sistema educativo hoy: ¿De qué manera viene influyendo la música reggaetón en el estilo de vida de los estudiantes de la Institución Educativa Cachaya del municipio de Gigante en el Huila?

El presente artículo busca exponer los resultados más relevantes de una novedosa investigación sobre el imaginario social adolescente, correspondiente a la tesis de Maestría: **Lenguajes del poder. La música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes.**

Objetivo general

Comprender de qué manera influye la música reggaetón en el estilo de vida de los estudiantes de la Institución Educativa Cachaya del municipio de Gigante en el Huila.

Objetivos Específicos:

- Reconocer como influye la letra del reggaetón en las decisiones que toman los estudiantes.

- Identificar los aportes que el reggaetón hace a los procesos formativos de los estudiantes.
- Comprender cómo influye el reggaetón en las relaciones familiares de los estudiantes.

Adentrarse por lo teórico y lo conceptual

Las palabras utilizadas en las letras del reggaetón han impuesto una nueva jerga en el hablar cotidiano de los jóvenes, con palabras como *perreo*, *chula*, *presea*, entre otras. “Las letras utilizadas por los compositores han despertado el malestar de algunos grupos feministas por considerarlas machistas” (Urdaneta, 2007).

Según Urdaneta (2007) la gran aceptación de esta música entre la juventud Venezolana se debe al ritmo repetitivo, el uso de equipos electrónicos, el lenguaje coloquial, lleno de modismos populares y las letras apoyadas en las rimas, lo que constituyen características de fácil identificación y poca complejidad en el momento de entender el mensaje musical. En este sentido, Urdaneta concluye que la mayoría de los seguidores del reggaetón pertenecen al público juvenil, quienes se sienten identificados con las letras y practican el sensual baile denominado por los seguidores como el *perreo*.

El lenguaje de la música ha permitido que las personas expresen sus sentimientos, emociones, motivaciones y frustraciones, vivencias, estados de ánimo, situaciones, afectaciones, problemáticas y conflictos, lo que ha facilitado el surgimiento de gran variedad de ritmos y géneros musicales en las diferentes regiones y épocas históricas a la par con la evolución humana.

Adorno (1974), destacado representante de la llamada “teoría crítica de la sociedad” expresa que “el discurso musical es uno de los vehículos generadores de cambios en los sujetos porque trae consigo una serie de mensajes de forma

explícita e implícita y esto, a su vez, puede repercutir en el lenguaje e incluso en la ideología de sus seguidores. De allí se deriva la importancia que el sujeto conozca el contenido del mensaje musical tanto en el aspecto denotativo como en el connotativo”, vivimos inmersos en un mundo sonoro, la música comercial de consumo masivo es uno de los instrumentos de persuasión oculta más eficiente.

Molero (1998) expresa que “el contenido de un mensaje se adapta a cada uno de los destinatarios y es el grado de preparación o la cultura que posea el individuo receptor lo que determina hasta que punto el mensaje es persuasivo o no”.

En el ámbito musical, cada género posee su propia estrategia discursiva para llegar a su público. Esos ritmos –utilizando como herramienta su discurso– cautivan a la población receptora y propagan una gran cantidad de valores. El reggaetón es un género musical principalmente dirigido a los adolescentes y jóvenes.

Orígenes y definición de “reggaetón”

El reggaetón empieza a ser un ritmo popularmente aceptado y difundido por los medios a partir del año 2000. Galluci (2008) señala que antes del año 2000, el reggaetón era un ritmo clandestino y, aunque en realidad no existe consenso pleno en cuanto al origen de este género musical, suele afirmarse que surgió del intercambio cultural y musical que tuvo lugar en los años ochenta entre Panamá, Puerto Rico y República Dominicana.

Relación entre oralidad y violencia

La música popular moderna puede considerarse una manifestación de la narrativa oral contemporánea, con el elemento añadido de que, en la actualidad, se difunde de forma masiva a través de los medios de comunicación social. Con respecto a la mediatización del mensaje, Pardo (2009, 81) explica que: “La mediatización es el conjunto de significados que

se derivan de la interacción humana que se realiza con las tecnologías de la comunicación y la información; es por lo tanto el conjunto de efectos de significado con impacto en la cultura en que se originan, cuando los seres humanos se comunican y, para ello, apropian recursos tecnológicos, condiciones espacio temporales, prácticas comunicativas nuevas o en transformación, así como las instancias de socialización disponibles culturalmente”.

Hoy día, la tecnología mediática ayuda a la divulgación del mensaje más allá de las circunscripciones en las que fue creado, lo cual puede tener un impacto directo en la cultura. Es decir, que no importa el lugar donde se origine una manifestación cultural, esta es susceptible de traspasar fronteras e influenciar grandes masas en extensiones geográficas considerables y de varios estratos socioeconómicos. Otros puntos importantes a considerar son el carisma y la aceptación de los intérpretes entre el público, ya que estos factores repercutirán en una mayor difusión de sus piezas musicales. Zumthor (1991, citado en Lada Ferreras, 2003, 72-74).

Los intérpretes de narrativas orales ejercen influencia directa en el público de masas. El autor advierte que en la representación de un texto oral debe distinguirse con claridad entre el autor y el ejecutante del texto; es este último el que cobra un papel preponderante ya que, gracias a su actuación, son posibles las reacciones auditivas, corporales y afectivas, la creación del autor es siempre la obra del compositor, es este el que crea el mensaje final que recibe el público. Como complemento, el intérprete es “el individuo que se percibe en la *performance*, por el oído y la vista, la voz y el gesto” (p. 72), por lo que es responsable de la divulgación del mensaje.

Las ideologías están estrechamente vinculadas a la lengua, estudios, como el de Van Dijk (2008, 208). Explica que las ideologías son, esencialmente, sistemas de cognición social evaluados, que proporcionan la base de juicios sobre qué está



bien o mal, qué es correcto o incorrecto, y facilitan guías básicas para la percepción social y la interacción.

El reggaetón se ha revelado como un símbolo potente, y también prominente, para formular nociones de comunidad. Los sugestivos rasgos culturales y sonoros del reggaetón han suscitado polémicos debates sobre los temas raza, nación, clase social, género, sexualidad y lenguaje.

El reggaetón como género musical y su propagación

La gran aceptación de esta música entre la juventud se debe al ritmo muy repetitivo de las letras, el uso de equipos electrónicos, el lenguaje coloquial y lleno de modismos populares y las letras apoyadas en la rima es lo que hace que la canción logre aceptación por parte del público joven (Urdaneta, 2007, 48).

Según Urdaneta (2007, 48), El nuevo ritmo se ha convertido en un género común para algunos, pero detestable para otros. Su discurso promueve la pérdida de los valores morales y personales, la trasgresión de códigos sociales, incita al sexo y convierte a la mujer en un instrumento sexual.

El lenguaje de la calle, fuerte, chabacano, sin adornos, le ha permitido interactuar con las grandes masas, sin importar su procedencia social, nivel cultural o de instrucción, y aunque no todas las piezas tienen tales características, debe hacerse notar que son estas las que más han arraigado en los consumidores por lo pegajoso de sus estribillos y del ritmo que los acompaña. Resulta altamente significativa la popularidad que han alcanzado entre los jóvenes los temas más soeces y agresivos desde el punto de vista textual, la evidente carga de erotismo, trabajada desde la perspectiva del doble sentido. Títulos plagados de marcadas alusiones sexuales, han llegado a ser música cotidiana para un extenso sector

de nuestra población, en particular adolescentes y jóvenes.

Reggaetón

La sociedad genera la música como su producto cultural. A su vez, ese producto modifica a la sociedad misma, porque la agrupa de diferentes maneras, genera grupos de pertenencia, produce alienación, implanta valores, ideales, los difunde, genera modelos e ídolos sociales y comerciales a imitar con posiblemente su discurso de poder de ser y de hacer propio, a imponer, inserta nuevos actores sociales, se generan nuevas creencias, todo con la consecuente resignificación de la música, formándose un ciclo de constante resignificación.

Bases y pases teóricos

El lenguaje

Una lengua no es un arbitrario repertorio de símbolos sino una manera de sentir la realidad.

Jorge Luis Borges

Paul Ricoeur con su obra "La metáfora viva" propone un nuevo modo de entender la metáfora. La metáfora deja de ser un simple embellecedor de un discurso para convertirse en un sistema productor de nuevas significaciones. (Ricoeur, 1984, 32).

Jacques Lacan, nos dice que el orden simbólico (el lenguaje) estructura el orden de lo real: el sujeto se estructura a partir del discurso, el niño recibe un "baño de lenguaje" que modelará su psiquismo. Paul Ricoeur es aún más específico, cuando nos dice que el discurso psicoanalítico estructura al hombre al mostrarnos una imagen de éste que, una vez difundida, hace que él vaya estructurándose en función de esa imagen.

El lenguaje es una experiencia y realidad esencialmente humana, es la manera de sentir y expresar la realidad, el lenguaje tiene el poder mágico de transformar las

cosas del mundo e incluso al hombre mismo. Lenguaje y poder van de la mano.

Sergio Naranjo y Luis Pérez en su obra educación para una nueva sociedad afirman que el lenguaje “es el espejo cambiante de la sociedad”. (Sergio Naranjo y Luis Pérez Gutiérrez, 1996, 204).

Jorge Larrosa con relación al lenguaje hace énfasis en dos dispositivos pedagógicos: Expresarse y Narrarse, ambos íntimamente ligados a la condición humana del lenguaje como constructor de significados y sentidos.

El lenguaje nos piensa, constituye y nos permite encontrarnos y también disenter, es sin duda, el instrumento eficaz que nos permite interpretar el mundo y la realidad, igual que es el reflejo de la cultura de un pueblo, como señaló Schlegel, la palabra es lo imaginario y sobre todo que el lenguaje, en sí mismo, es el instrumento abierto, misterioso y vivo, con el que construimos la estructura de la realidad y conseguimos que la comunicación sea el resultado de la puesta a punto del pensar en el habla. El lenguaje es el instrumento por medio del cual expresamos nuestros pensamientos, nuestras ideas y nuestra forma de concebir el mundo, y es, por tanto, el reflejo de la cultura de una sociedad en un determinado momento. Los cambios sociales conllevan inevitablemente cambios en los usos del lenguaje.

Para Gadamer (2002, 195) “El sistema del lenguaje articula toda conciencia y todo saber”. Afirma Gadamer “La experiencia lingüística del mundo es absoluta”. Va más allá de toda relatividad...porque abarca todo el ser en sí, se muestre en las relaciones (relatividades) en que se muestre. La lingüisticidad de nuestra experiencia del mundo precede a todo cuanto puede ser reconocido e interpretado como ente”. (Gadamer, 1977, 195-197).

El lenguaje no es una herramienta que los humanos pueden usar a su antojo “sería más literalmente más correcto decir que el lenguaje nos habla que decir que lo hablamos”. (Gadamer, 1993, 115).

Gadamer considera que el lenguaje es “la esencia del ser humano” y que como tal es el medio a través del cual es posible que la comprensión tenga lugar en el ser humano, es más, todo lo que puede ser comprendido es lenguaje. Para Gadamer el mundo es constituido lingüísticamente y no puede existir nada más allá del lenguaje. Es decir, el lenguaje resulta el ámbito en el que acontece la existencia, no solo el medio en que se da la experiencia hermenéutica. (Gadamer, 2002, 465).

“Todo lo humano debemos hacerlo pasar por el lenguaje.” Así, el pensador alemán, retomando el sentido de la afamada sentencia de Martin Heidegger, quien fuese su maestro y una de sus principales influencias: “El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre”; sostiene que el lenguaje no es una de las facultades del ser humano en su forma de aparecer en el mundo, sino que en el lenguaje se basa y posibilita que el ser humano tenga mundo. Es decir, la existencia del mundo está constituida lingüísticamente, lenguaje y mundo son consubstanciales, el estar-en-el-mundo del ser humano es lingüisticidad.

Para Gadamer no hay lenguaje sin experiencia de mundo, en cada palabra, por estar referida a la totalidad de la lengua que la hace posible, está presente todo un conjunto de sentido. Gadamer llega a la conclusión que en cada palabra resuena una multiplicidad de sentido que lejos de implicar una incapacidad del lenguaje frente a la cosa, es su esencia más propia, algo constitutivo de su ser. Gadamer concluye que “*el ser que puede ser comprendido es lenguaje*”.

El discurso conceptualización

La palabra es el hombre mismo. Sin ellas, es inasible. El hombre es un ser de palabras.

Octavio Paz

Fairclough y Wodak (2000), consideran que en el uso del lenguaje, el rol del contexto (lingüístico, local, cognitivo, y



sociocultural) es fundamental. Un discurso es “concebido como una forma de uso del lenguaje, como un suceso de comunicación o como una interacción verbal” (Molero, 2003, 8).

Para Foucault, se debe tener en cuenta que el discurso no sólo representa, sino que contribuye a constituir la realidad: “son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que se hablan” (Foucault, 1977, 217).

El discurso social actúa sobre la realidad organizándola y construyéndola. Quienes forman parte de una realidad social determinada, comparten una visión del mundo.

El reggaetón: ¿un discurso?

Rubén Gómez (2007, 98) afirma que “la música es un producto socio-cultural, pues al mismo tiempo que es un medio de comunicación al constituir una manifestación artística contribuye a la construcción social de la realidad”.

Se dice que: “la música sirve para establecer una comunicación entre dos personas. Es el resultado de diferentes métodos de expresión oral, donde los gestos, el desarrollo del lenguaje y la necesidad de realizar actividades en conjunto son de gran relevancia” (Gómez, 2007, 146).

Metodología

La investigación fue de tipo cualitativa, las técnicas de investigación, implementadas fueron: entrevistas personales, y análisis discursivo, la investigación, se inscribe en el análisis crítico del discurso en relación con las ideologías que se presentan en el discurso. Es una investigación que matiza su análisis desde una perspectiva hermenéutica.

Técnica de recolección de información

Se efectuaron entrevistas individuales y en profundidad, la entrevista para el caso de la presente investigación adoptó la forma de un diálogo coloquial o entre-

vista semiestructurada; de forma flexible, dinámica, más bien libre y no directiva.

Las entrevistas arrojaron información sobre la influencia del lenguaje del reggaetón en los estilos de vida y en las relaciones de los estudiantes de la Institución Educativa Cachaya del municipio de Gigante en el Huila. Se transcribió cada entrevista, se interpretó y analizó la información utilizando algunas técnicas que proporciona el análisis del discurso desde la lectura dialéctica y reiterativa del discurso. Se procedió a hacer la lectura e interpretación analítica de las narraciones consignadas en las entrevistas subrayando lo más relevante buscando que emergieran las categorías más potentes o palabras más reveladoras como se les llamó.

Para Carlos A. Sandoval Casilimas en su obra titulada Investigación Cualitativa publicada en el 2002 en Colombia, Se requiere del contacto directo con los actores (sujetos) y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer, los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente en la construcción de cualquier realidad humana que sea objeto de investigación.

A grandes rasgos, la entrevista en profundidad se puede entender como una técnica de investigación cualitativa que consiste en encuentros repetidos cara a cara entre el entrevistado y entrevistador, el cual se orienta a entender la vida, experiencias y situaciones personales del entrevistado expresado con sus propias palabras. En estas entrevistas en entrevistador hace una indagación exhaustiva para lograr que el entrevistado hable libremente y exprese sus motivaciones, sentimientos y creencias sobre un tema.

La entrevista en profundidad involucra una reinmersión del entrevistado en co-

laboración con el entrevistador. Además, este tipo de entrevistas ha adquirido un gran protagonismo dentro del campo de la investigación social.

Taylor y Bogdan (2000, 100) definen como entrevistas en profundidad: “Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.

El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los entrevistados: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.

El análisis crítico del discurso interpreta el discurso como una forma de práctica social. El término crítico se utiliza en el sentido especial de apuntar y mostrar las relaciones que la gente puede ocultar, tales como las conexiones que existen en el lenguaje, poder e ideología... con la finalidad de mostrar aquello que generalmente se oculta en el sistema de las relaciones sociales. (Fairclough, 1989, 5).

Población y muestra

La investigación fue realizada en la Institución Educativa Cachaya, zona rural del Municipio de Gigante, en el departamento del Huila, ente educativo de carácter público. Participaron 10 sujetos entre niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 7 y los 16 años que pertenecen en su mayoría al estrato socioeconómico 1 y 2 (bajo), estudiantes de primaria y secundaria que cursan sus estudios en el citado plantel educativo. Son adolescentes que gustan de la música reggaetón y tienen acceso a algunos medios masivos (televisión, radio) y a otras tecnologías de información y de comunicación (mp3, CD, teléfonos celulares, ipods y computadores).

Categorías emergentes producto del análisis de la información

Se le llamó a la categoría “**palabra reveladora**” por qué es significativa, indicadora, enuncia o pone de manifiesto y expresa una realidad o fenómeno al que se le quita el velo y de paso se puede revelar y quitar su máscara oculta.

Fruto del análisis interpretativo de las entrevistas a los adolescentes emergieron y se reveló la existencia e imaginario de seis categorías así: Lenguaje de poder, Identidad, Subjetividad, Diversión y esparcimiento, Forma de escape, Estrategia del encanto.

La primera categoría emergente fue: “**La música reggaetón, un lenguaje de poder**”, como subcategorías surgieron:

- **Influencia:** La influencia es la habilidad de ejercer poder (en cualquiera de sus formas) sobre alguien, de parte de una persona, un grupo o de un acontecimiento en particular.
- **En busca de sentido e identidad:** La música reggaetón para estos adolescentes es emblemática, les genera interés, ideas, pensamientos, expresiones de sensibilidad, motivaciones e imaginarios, les llama y capta su atención de forma espontánea e ingenua, de allí que estén expuestos y sean vulnerables a sus efectos aun no evaluados, convirtiéndose en un factor de riesgo para este grupo poblacional, el discurso de este género musical puede llegar a descenrar y deconstruir al sujeto adolescente que la escucha con frecuencia.

La segunda categoría emergente fue: “**Identidad**”, a modo de subcategorías surgieron:

- **Búsqueda y construcción de ellos mismos:** Es el producto de la constitución de características y vivencias personales y de los aspectos que influyen en su construcción y conformación entre ellos la socialización primaria, las



relaciones familiares, de amistad, autoridad, poder, el auto-reconocimiento, la historicidad, historias de vida, características de la personalidad, estructura de pensamiento, capital cultural, estilos cognitivos, habilidades de afrontamiento para la solución de problemas, la toma de decisiones, el sistema de valores y creencias, de la construcción que se hace de significados, el contexto y entorno social, y los tipos de relaciones e identificación.

- **Posibilidad de diferenciarse:** Según Berger y Luckman (1983), en el transcurrir de la vida diaria se ejecutan gran cantidad de acciones que forman la identidad del individuo. Uno de los principales ejes articuladores de la identidad es el poder.
- **Visualizarse en alternativas de pertenencia y de identificación:** El adolescente entrevistado presenta una identidad híbrida que constantemente se está reconstruyendo, valorando y resignificando a partir de los estímulos que su entorno le brinda, para estos adolescentes la música cumple una función social muy importante.

Como tercera categoría emergente surgió: **“Subjetividad”**, acompañada por la subcategoría:

- **Dotar de sentido, comunica, invita, motiva, promueve, difunde, estilos de vida:** “La subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas”. (Galende, 1997, 75). Los sujetos construyen la realidad a partir de los procesos de subjetivación y objetivación; donde la subjetivación hace referencia a la construcción tanto de sentidos como de biografía personal... “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado

subjetivo de un mundo coherente”. (Berger y Luckman, 1983, 36).

Como cuarta surgió: **“Diversión y esparcimiento”**, se propuso como subcategoría en este apartado:

- **Gusto por la música:** La música reggaetón seduce, atrae, es un género musical, pegajoso, chévere, está de moda, es actual, es una música que despierta y moviliza emociones y posiblemente estructuras de pensamiento. Se puede llegar a la música reggaetón por el deseo de explorar o conocer nuevos ritmos musicales, ya el adolescente encuestado no se conforma, ni satisface con los ritmos musicales tradicionales, busca ritmos alternativos, paralelos, divergentes, diferentes, no parametrales como el reggaetón.

Como quinta categoría se ha propuesto a manera de imaginario: **“Forma de escape”**, de donde surgieron las subcategorías:

- **Forma de escape, desahogo y relax:** Elección, experiencia y gusto musical, afición, forma, modo o estilo de pasarla bien, rico, sin asumir ningún compromiso que exija o requiera mayor esfuerzo o perseverancia, estilo de vida fácil y cómodo.
- **Forma de relacionarse con otras personas, de desconectarse de la vida cotidiana que los rodea, de pasarla bien, sin molestar a los demás:** La preferencia musical, puede instalar, difundir y/o modificar valores e ideales, puede generar modelos y/o estilos de vida, puede producir opiniones encontradas. Los adolescentes buscan “algo” que les llene, quieren ser protagonistas de sus propias vivencias y vida, de su tejido de relaciones, expresan que puede generar cambios en su entorno buenos o malos.

Como sexta categoría surgió: **“Estrategia del encanto”**, de la mano de las subcategorías:

- **Acto comunicativo**, música cautivadora que entretiene y distrae:

Michael Foucault (Segunda lección “Poder, derecho, verdad”, de *Genealogía del racismo*, 1992), afirma que las relaciones de poder “no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcione en, a partir de, y a través, de este círculo”.

Este género musical tiene un fondo inmoral activo, que obra, que no se puede desconocer, descuidar, o subvalorar, puede dejar un legado en los adolescentes al asumir el rostro de divertimento sin normas, orientado únicamente al placer y al goce momentáneo sin límites en el ser y el actuar del adolescente.

Análisis desde las categorías. Con relación a los objetivos

Para dar respuesta al primer objetivo específico de la presente investigación: **Reconocer como influye la letra del reggaetón en las decisiones que toman los estudiantes**. Los adolescentes entrevistados prefieren disfrutar de aquella música con la cual se sienten identificados o atraídos, sin importar su contenido. Dicha situación facilita que muchos de los nuevos géneros musicales sean acogidos con gran aceptación por el público adolescente y juvenil, porque los avasallan con su vértigo y mar de emociones.

El poder no descansa eternamente en manos de alguien. Como lo hiciera notar Foucault, “el poder no se aplica a los individuos sino que transita a través de los individuos” (2004, 22). La influencia de la música reggaetón en los adolescentes se orienta hacia la dominación a la sujeción, hay que estudiarla a partir de

las técnicas y tácticas de la dominación actuales.

Para **identificar los aportes que el reggaetón hace a los procesos formativos de los estudiantes**, se considera pertinente partir de lo expresado por Foucault (1992, 38), cuando “propone abordar el poder y estudiarlo en su cara más externa, allí donde sus efectos están emergiendo y su circularidad se aprecia en los individuos que lo padecen y lo ejercen a través de los mecanismos y de los dispositivos. Se trata de preguntarse cómo funcionan las cosas en el nivel de aquellos procesos, continuos e ininterrumpidos que sujetan los cuerpos, dirigen los gestos y rigen los comportamientos”. Una pretensión de la presente investigación es develar como se han construido los sujetos adolescentes a partir de los dispositivos que la sociedad disciplinaria engendra, los adolescentes entrevistados pueden ser afectados y contruidos por el lenguaje de poder de este ritmo musical.

Para responder al tercer objetivo específico: **Comprender cómo influye el reggaetón en las relaciones familiares de los estudiantes**. La influencia del reggaetón puede manifestarse, emerger y permear las relaciones familiares, ya que el efecto de su discurso en el adolescente no es neutro, el adolescente le puede asignar al discurso del reggaetón un sentido, un significado, emociones y pensamientos en ocasiones no compartidos por su familia.

Con respecto a las categorías. El reggaetón una música que tiene rima y que es fácil de aprender

Como primera categoría emergente se puede afirmar que la música reggaetón maneja un lenguaje de poder actual potente que se puede entender como la influencia de ejercer poder sobre el imaginario de los adolescentes. El reggaetón es un ritmo juvenil actual, pegajoso, tiene una finalidad y actúa de acuerdo a ella.

Poner en escena el lenguaje de poder de la música reggaetón nos remite direc-



tamente al tejido de lo humano, al territorio del pensamiento y la sensibilidad del sujeto adolescente relacional e interactuante que gusta de este tipo de música, para los entrevistados este ritmo musical se convierte en un torbellino de emociones y sensaciones que los desborda e inunda y adopta posiblemente para ellos, el rostro de experiencia compartida y espacio de encuentro entre pares quienes posiblemente están en busca de autonomía y reconocimiento.

El reggaetón solo diversión

Para entender el impacto de las representaciones sociales del lenguaje del reggaetón en la percepción y estructuración de la realidad del sujeto adolescente, se debe tomar en cuenta que la ideología dominada por los esquemas del género está tan arraigada y tan internalizada en los hablantes que, junto con la comunicación, puede actuar como un arma de dominio y subyugación.

Van Dijk (2008, 208). Explica que las ideologías son, esencialmente, sistemas de cognición social evaluados, que proporcionan la base de juicios sobre qué está bien o mal, qué es correcto o incorrecto, y facilitan guías. Según Foucault (1972, 42) "Los discursos se derivan no del sujeto sino de las relaciones de poder que los generan".

La fugacidad de la relación de pareja

A la preguntar: ¿Crees que estas canciones traen mensajes? ¿Cuáles?, una adolescente respondió: "Hablan mal de las mujeres, que todos la quieren tener pero no como fijas, sino para pasar el rato, como que no quieren a las mujeres de verdad", un adolescente de 16 años que cursa el grado noveno manifestó: "A veces dejan mensajes de alegría y otras veces de odio", una adolescente de 14 años opinó: "Los mensajes la mayoría de las veces no son buenos, por ejemplo manda a los hombres a conseguir moza", otro adolescente manifestó: "El reggaetón es una música que es mala influencia para

las personas, así que los que se dejen influenciar solo pueden formar un mundo de gente loca.

A veces incomoda la letra grosera

Al entrevistar a los adolescentes sobre el tema, sus respuestas estuvieron dadas más por lo que consideraban que los otros – el investigador y su familia esperaban de ellos. Es posible que el discurso de estas canciones invite a los adolescentes a potenciar en ellos el yo egoísta y el ensimismamiento ególatra, el goce momentáneo, y los invada haciendo de ellos archipiélagos, islas solitarias, lo que puede terminar por dañar el respeto de los adolescentes por sí mismos, en su visión de mundo, cabría preguntarnos si las canciones de este género musical promueven en quien la escucha muchos derechos y pocos deberes para con ellos mismos, la comunidad y la sociedad en general.

Michael Foucault en su obra *Hermenéutica del Sujeto* (2005), nos invita a pensar la formación de los sujetos en términos del cuidado de sí dentro de las relaciones sociales, en las relaciones pedagógicas. Para algunos estudiosos y críticos de este ritmo sus líricas y discursos son desafiantes, provocadoras e incitantes, estas afirman pueden permear a niños, adolescentes y jóvenes, pues ha generado muchísimo entusiasmo entre ellos, posiblemente influye en la estructuración de la identidad, su estructura de pensamiento y el proceso de socialización de los adolescentes.

Unos caminantes en busca permanente de identidad

Los adolescentes se pueden percibir según las lecturas de sus discursos como **unos caminantes en busca de identidad**, de sentido y construcción de ellos mismos, pueden llegar a identificar en esta música alternativas de pertenencia e identificación en su comprensión y asimilación del mundo, desde el análisis interpretativo de los discursos de los ado-

lescentes entrevistados se percibe que “están en una búsqueda de ellos mismos como lo afirmo uno de los entrevistados”, en busca de sentido e identidad individual y colectiva; esta música para ellos genera y moviliza emociones.

Los adolescentes se encaminan en busca de sensaciones y experiencias de vértigo

Se percibe que las canciones de música reggaetón consiguen que estos adolescentes que gustan de ellas se congreguen, converjan, pueden sentirse identificados, reconocidos, próximos unos con otros y validados por su grupo de pares al compartir un mismo gusto musical que despierta en ellos emociones, sentimientos y motivaciones, pueden sentirse, comunicarse y actuar como miembros de un mismo grupo, aun que gustan también de otros ritmos musicales diversos.

¿El reggaetón solo es diversión?

Como cuarta categoría se propone la **diversión y el esparcimiento traducido en el gusto de estos adolescentes por el reggaetón**, la construcción del sí mismo, la comprensión del mundo, el sentido y proyecto de vida para estos adolescentes se puede ver afectado y entrar en un estado de tensión, motivado posiblemente por las letras y los mensajes implícitos y explícitos de las canciones de reggaetón que lo permean y se refleja finalmente en la configuración de su personalidad, en el tejido de sus relaciones y alternativas de vida, haciéndolos maleables, lo que determina su lectura de mundo y su proyección a futuro.

El reggaetón pretexto, imaginación, desahogo y relax

El gusto por **esta música es una forma de escape, de desahogo y relax, de diversión**, de relacionarse con otras personas, de desconectarse de la vida común que los rodea, de pasarla bien, una experiencia excitante, el discurso

de la música reggaetón tienden a desplazarse a los propios espacios de estos adolescentes.

Apostándole al encanto

Surge como sexta palabra mayor reveladora la música reggaetón como **estrategia del encanto** que gusta y atrae al sujeto adolescente, por el mundo fácil y sin compromiso que promueve, canta y exterioriza, a modo de lenguaje sutil y persuasivo, el reggaetón puede adoptar el rostro de ritual hecho música, hecho discurso. Los mensajes del reggaetón retan la moral, su lenguaje es el de la prepotencia, predomina en las canciones lo individual, puede desenfocar al adolescente de su realidad, generar en el sujeto adolescente confusión por los valores ficticios que sus discursos manejan, pueden traer como efecto el desenfreno contagioso. Los adolescentes entrevistados pueden percibir su encanto hedonista con marcado disimulo, camuflado.

Conclusiones

Se logran obtener nuevos saberes, nuevas verdades adheridas a mecanismos y relaciones de poder sutiles posiblemente presentes en la música reggaetón, en los discursos y narrativas de los adolescentes entrevistados como parte del análisis de su discurso mediático.

La música es un lenguaje de poder actual, fuerte, potente e importante, el reggaetón no es un pasatiempo inofensivo, inocente, e ingenuo, aunque no se puede generalizar al respecto, su esfera de influencia puede exaltar la sexualidad de los adolescentes y disminuir sus barreras morales o hacerlas desaparecer, esta puede ser su norma, el adolescente orientado por este tipo de discurso musical puede crear su propia ética y moral, de modo subjetivo a su acomodo y gusto, la letra de algunas canciones de reggaetón promueven y estimulan la actividad y per-



misividad sexual, pueden generar nuevas creencias y juicios de valor.

Este género musical puede ser subversivo, pero no porque parezca autorizar el sexo, sino porque consigue que el público se forme una opinión personal acerca de los tabúes sociales. Todos los hilos que entretejen la sociedad están articulados a la instrumentalidad del mercado. La música es una forma simbólica inacabada que permite al ser humano ver proyectados en ella sus estados de ánimo, vivimos inmersos en un mundo sonoro, la música comercial de consumo masivo es uno de los instrumentos de persuasión oculta más eficiente.

La música es un aspecto importante de la cultura moderna para los adolescentes y jóvenes, que no es inocente, implanta ideales y los difunde, se ha tornado una compañía permanente para los adolescentes siendo este un periodo de vida donde buscan afianzar su identidad, personalidad y estructura de pensamiento, así como sus motivaciones para vivir, adoptando el rostro de valor-signo de la modernidad para ellos (Termino empleado por el profesor Germán Guarín, docente de la Maestría Educación Docencia de la Universidad de Manizales, para hacer referencia a una clave de lectura crítica de la modernidad de nuestro presente histórico).

La música del reggaetón tiende a tener un ritmo que se repite, éste carácter cíclico puede causar la repetición sin fin, el efecto es mayor si la canción es la primera que se escucha al levantarse, o la última que escuchó por la noche antes de dormir. En ambos casos la tonada se queda “adherida” al córtex auditivo del cerebro encargado de procesar los sonidos. Y la necesidad de tararear esas canciones funciona como un efecto inmediato, el efecto puede durar horas o días.

El panorama y horizonte anteriormente descrito puede impedir que los adolescentes se movilicen como sujetos autónomos y gestores éticos— estéticos. Lo que limita-

ría su capacidad adaptativa y pro-positiva de ver más allá del discurso y la lírica de estas canciones. Podría acortar también la capacidad de autoconciencia y autocrítica del sujeto adolescente, pues podría fijar en éste una huella indeleble.

La música es un reflejo de la sociedad y un recorte de la realidad, el reggaetón es un medio de expresión. La música reggaetón se transforma para los adolescentes entrevistados en un espacio de “acontecimientos significativos”, (estallidos de sentido y torbellinos de emoción), el adolescente corre el riesgo de apropiarse del discurso del reggaetón lo que puede generar en ellos aprendizajes, reorganización y resignificación de su estructura de pensamiento, de sus normas y valores y se puede ver reflejado en su búsqueda permanente de identidad, significado y sentido de vida.

Las conclusiones del presente trabajo de investigación permiten que los adolescentes y docentes reflexionen sobre estas tensiones, lo que permitirá que se auto reconozcan, deconstruyan, desacomoden, descentren y desinstalen en su forma de pensar colonizada generalmente por el comercio atrayente, sus leyes y lógicas de consumo, lo que permitirá que asuman una nueva percepción y óptica más comprensiva explicativa, interpretativa y propositiva argumentada frente a este fenómeno y realidad cultural, simbólico-cultural, que los puede absorber y que cada día conquista más adeptos, para que finalmente el sujeto adolescente tenga un panorama más integral del fenómeno, gane en autonomía, autenticidad, autogestión, y se empodere de sus realidad al momento de tomar decisiones, adoptar comportamientos y relaciones.

Recomendaciones

Propiciar en el aula de clase un espacio de reflexión, diálogo, participación, expresión, reconocimiento y construcción compartida de saberes, sobre la influencia

que puede tener la música reggaetón en los niños, adolescentes y jóvenes en sus estilos de vida, en las normas sobre las que orientan las decisiones que toman y lo que le da sentido y valor a su relación con los demás percibiéndolos como iguales, desde la experiencia de sus voces, narrativas, afectaciones, de su existencia, sus lugares, sus visiones, territorios, tiempos y perspectivas, de sus comprensiones y sus prácticas e imaginarios que dan cuenta de su sentir, para promover y/o fortalecer en ellos la toma de conciencia y sus estilos de afrontamiento. El percibirlos como sujetos activos en construcción compartida

de sentido social, les hace sentir gestores validos y legítimos, sujetos y no objetos de su educación.

En este sentido es importante que prevalezca la veracidad sobre cualquier interés o valor económico o comercial, para ello es fundamental habilitar en el sujeto adolescente nuevos sentidos y sentires que permitan y posibiliten su movilización de pensamiento y emociones en su ser y hacer como sujetos éticos y relacionales en proceso de formación y de constitución de su identidad, sentido y proyecto de vida.

Bibliografía

- Adorno, Theodor. (2003). *Filosofía de la nueva música*. Madrid: Ediciones Akal.
- Berger, Peter, & Luckman, Thomas. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Fairclough, Norman y Wodak Ruth. (2000). "Análisis crítico del discurso", en Van Dijk, Teun A. (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa. Volumen 2.
- Foucault, Michael. (2005). *Hermenéutica del Sujeto*. Tr.: Horacio Pons. Madrid: Ediciones Akal.
- Foucault, Michel. (2004). *Poder, derecho, verdad*. Bogotá: Editorial FICA, 2004.
- Foucault, Michel. (1992). *Segunda lección Poder, derecho, verdad, de Genealogía del racimo*. Madrid: Ed. Piqueta.
- Foucault, Michel. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel. (1977). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans Georg. (2002). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme. Tr.: Manuel Olasagasti.
- Gadamer, Hans Georg. (1977). *Verdad y Método I*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca: Sígueme. Tr.: Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito.
- Galende, Emiliano (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Galluci, María José. (2008). *Análisis de la imagen de la mujer en el discurso del reggaetón*. Universidad de Zulia, Maracaibo Venezuela.
- González, González, Miguel Alberto. (2010). *Seminario Paisajes Escriturales*. En la Maestría Educación Docencia, IX Cohorte, Huila. Octubre de 2010. Universidad de Manizales, Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. Manizales: Editorial Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011-2014). *Lenguajes del poder. Tiempo que convocan, humanidad que devienen*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González gonzález, Miguel Alberto. (2010). *Umbrales de indolencia: Educación sombría y justicia indiferente*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Horizontear las utopías y las distopías. Tensiones entre lo apolíneo y lo dionisiaco*. Madrid: Editorial Académica española.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). *Seminarios Modernidad Crítica y Positiva. Documento de apoyo. Maestría Educación Docencia, IX Cohorte, Huila*. Octubre de 2011. Universidad de Manizales, Colombia.



- Larrosa, Jorge. (1995). *Tecnología del Yo y Educación, en: Escuela, Poder y Subjetivación*, Jorge Larrosa (eds.). Buenos Aires: Paidós, 75-94.
- Maturana, Humberto. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Molero, Lourdes (2003). *El enfoque semántico pragmático en el análisis del discurso. Visión Teórica actual*. En: Revista Lingua Americana. Año VII, No. 12
- Naranjo, Sergio y Gutiérrez, Luis. (1996). *Educación para una nueva sociedad*. Medellín: Ediciones Edúcame 1996.
- Ricoeur, Paul. (2007). *Tiempo y narración. Volumen I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. España: Siglo XXI.
- Urdaneta, Marianela (2007). *"El reggaetón, entre el amor y el sexo. Análisis sociolingüístico"*. Trabajo de grado. Maracaibo. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Pardo, Noel. (2009). *El discurso multimodal*. En: YouTube. ALED, 8 (1), 77-107. (Recuperado el 11 de mayo de 2012).
- Soto Villaseñor, Gabriela (2002). *Incidencias de la música en los procesos cerebrales. Instituto de Investigación sobre la Evolución Humana, A.C.* En: <http://redcientifica.com/autores>. (Recuperado el 27 de junio de 2012).
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones. Paidós. Primera edición: 1984. Segunda edición: 1987. Tercera edición: 2000. www.terras.edu.ar/.../10TAYLOR-S-J-BOGDAN-R-Metodologia-cualitativa. (Recuperado el 22 de abril de 2012).
- Van Dijk, Teun A. (2008). *Semántica del discurso e ideología. Discurso & Sociedad*. En: http://es.wikipedia.org/wiki/Dem_bow. (Recuperado el 12 de agosto de 2011).

Hacia una pedagogía del respeto a la diversidad¹

LUZ MARÍA SALAZAR CARVAJAL², LUZ STELLA CASTELLANOS ACERO³
CAROLINA AMADOR PARRA⁴, SORANI MARÍN GONZÁLEZ⁵, MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR⁶

Resumen

En el presente artículo se dan a conocer los resultados de la investigación: Caracterización de estilos cognitivos de nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales y una rural del municipio de Belalcázar realizada en el 2012, la cual tuvo como objetivo caracterizar los estilos cognitivos de una muestra de 167 estudiantes de dichas instituciones, a través de la aplicación del test de las figuras enmascaradas (Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971, 5) a fin de evaluar "la capacidad del sujeto para percibir una figura dentro de un contexto complejo y, en relación con ello, su mayor o menor dependencia/independencia de campo y el estilo cognitivo característico". Los resultados obtenidos evidencian que el 100% de estudiantes evaluados en Belalcázar se ubican en la polaridad de dependencia de campo, mientras que en Manizales un 13,4% se ubican en la polaridad independencia de campo.

Palabras clave: Estilo cognitivo, diversidad, investigación, enseñanza, aprendizaje, dependiente e independiente de campo.

Towards a pedagogy of respect for diversity

Abstract

This article shows the results of the research: Characterization of cognitive styles in nine educational institutions of Manizales, the municipality of Belalcázar that took place in 2012. The purpose of this investigation was to characterize the cognitive styles in the field-dependent and field-

1 Recibido: 13 de noviembre de 2012. Aceptado: 06 de diciembre de 2012.

2 Luz María Salazar Carvajal. Licenciada en Orientación y Consejería de la Universidad Católica de Manizales. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente de básica primaria en la Institución Educativa el Madroño Sede Verdún. Correo Electrónico: luzma.13@gmail.com

3 Luz Stella Castellanos Acero. Licenciada en Educación Preescolar. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente de básica primaria en la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle. Correo Electrónico: lstella2457@hotmail.com

4 Carolina Amador Parra. Licenciada en Biología y Química de la Universidad de Caldas. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente de básica secundaria en la Institución Educativa Mariscal Sucre. Correo Electrónico: carobaldor@hotmail.com

5 Sorani Marín González. Licenciada en Lenguas Modernas Inglés Francés de la Universidad de Caldas. Psicóloga de la Universidad Antonio Nariño. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente Departamento de Lenguas Extranjeras Universidad de Caldas. Correo Electrónico: sorani.marin@ucaldas.edu.co

6 María Inés Menjura Escobar. Psicóloga de la universidad de Manizales; Magister en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia, Candidata a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales.



independent of a sample of 167 students that belong to the state schools previously mentioned. To accomplish this research the Embedded Test Figures (Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971, 5) was used to identify "the ability a person has to perceive a stimuli that is into a complex context and based on this, define his higher or lower dependant or independent field as well as his cognitive style".

The results show that 100% of the students tested at Institution Educative el Madroño, Verdun are field-independent while in Manizales 13, 4%.

Key words: Cognitive styles, diversity, research, teaching, learning, dependent and independent field.

Justificación

Los estilos cognitivos se pueden entender como las formas de procesamiento que hacen los sujetos de la información que perciben del entorno en la estructuración del conocimiento; constituyen para el docente una herramienta para reconocer y potenciar el capital de aprendizaje de los estudiantes sobre el criterio de la diferencia como manifestación de la diversidad.

Los estudios realizados sobre el constructo de "estilos cognitivos" hechos por Witkin (1976, 26) permiten definir esta categoría como "el modo característico de funcionar que se revela a través de actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda"; al respecto, se considera que cada individuo en su diferencia manifiesta las potencialidades y falencias que posee gracias a su herencia genética y/o a su interacción con el entorno.

Según López (2010, 19-42) "el manejo homogenizante de la población estudiantil evidencia problemáticas comunes en la lógica de una escuela uniforme; una escuela que vive entre las tensiones propias de un contexto en crisis en pleno siglo XXI, entre la tradición y la necesidad de transformarse; entre mantener viejos paradigmas y asumir nuevos; entre una escuela autoritaria o una democrática", es decir una escuela en la que no se reconoce la diferencia, ni los estilos cognitivos, ello, deviene en un concepto de escuela uniforme en la que se planifica una misma enseñanza, para un mismo

tipo de estudiantes; independiente de sus diferencias individuales, personales, sociales y culturales.

A partir de esta perspectiva, desde la cual se desconoce la diversidad y la inclusión en el aula, el maestro orienta una práctica en la que desconoce las diferencias del grupo de estudiantes en su forma de pensar, actuar, vivir y aprender; y que se hace manifiesto en la manera como se planean y ejecutan una serie de estrategias didácticas sobre el supuesto de que todos los estudiantes aprenden de igual manera, porque en dicha perspectiva no parecen haber diferencias en la forma como los estudiantes procesan la información y despliegan el desarrollo y potenciación de sus procesos cognitivos. En tal sentido, se considera que:

La prioridad de formar individuos flexibles es una necesidad reciente en la historia humana. El trabajo sincronizado, rutinario y cumplido que exigían las empresas y las instituciones, favoreció una escuela rutinaria que se concentraba en los aprendizajes mecánicos, y repetitivos; sin embargo, estas características marchan en contravía de la flexibilización creciente del mundo social, económico y político. Hoy los individuos estudian a sus propios ritmos y en sus propios espacios y tiempos; "la casi totalidad de las escuelas se parecen entre sí, sus fines, sus contenidos, sus estructuras, sus programas de formación, sus currículos, sus textos, sus prácticas evaluativas, sus énfasis y sus maestros tienden a la homogeneidad y a la uniformización" (De Zubiría, 2009, 4)

La diversidad en las aulas colombianas se asume más desde la condición de discapacidad y de excepcionalidad física o cognitiva que desde la particularidad étnica, sociodemográfica y cultural del individuo, no hace parte de la cotidianidad de las instituciones educativas colombianas acercarse al estudiante en la diferencia, en cuanto al parecer sigue imperando un modelo homogéneo de formación anterior a los años 70s y que ha privilegiado la uniformidad por encima de la diferencia, para Hederich (1995, 2) “Desde una óptica sociopolítica, antes de la década del 70, el desarrollo de la educación estuvo representado por la expansión de la cobertura del sistema escolar hasta alcanzar, con un modelo homogéneo de formación, grandes porciones de la población. A partir de un ideal de democracia que en su momento significó igualdad de oportunidades para todos”; al respecto, dimensionar el carácter heterogéneo de la práctica pedagógica en el contexto de la época actual conlleva asumirla desde la individualidad y el respeto por la diferencia.

“La democratización en el aula, sólo se hace posible desde la ampliación del concepto de diversidad, desde el cual se pueda entender como legítimo el hecho de que los estudiantes son diferentes entre sí, a partir del reconocimiento de que esta diferencia no implica ser mejor o peor, simplemente implica ser distinto” (Díaz & Drucker, 2007, 65), consideración que no se evidencia desde las políticas educativas actuales en las que se hace manifiesto:

- La definición de unos mismos lineamientos curriculares nacionales para los niños con dificultades en el aprendizaje y para los niños con capacidades excepcionales (Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001).
- La pretensión de aplicación de una política de inclusión, en la que los docentes no parecen estar preparados para hacer las respectivas adaptaciones curriculares requeridas, para Murillo et

al (2010, 170) “el problema radica en el hecho de que en general la escuela y sus docentes no están preparados para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes, de esta manera, aquellos alumnos que pertenecen a alguna minoría cultural o lingüística, que presentan una discapacidad física o intelectual, o que simplemente provienen de contextos socio-económicos desfavorecidos, suelen tener mayores dificultades, no sólo en términos de los resultados académicos conseguidos, sino también en lo referente a la participación activa en la vida escolar”.

- El desarrollo de clases basadas en una didáctica general desde la cual se considera que todos los estudiantes son los mismos y aprenden de la misma manera asignaturas o componentes académicos diferentes, desconociendo la actualidad que tiene la investigación en didácticas disciplinares y en aspectos de la cognición de dominio específico.
- La planificación y aplicación de currículos homogenizantes que no responden con pertinencia académica y pertinencia social a las particularidades del estudiante y su contexto, al respecto, “desde el siglo XVIII y bajo un modelo productivo, las formas de organización escolar fueron los modelos fábrica, que masificaban la educación y que requerían insumos estandarizados como el currículo uniforme, tendiente a construir contenidos homogéneos y prácticas iguales para todos a fin de asegurar una educación en serie, con sentido igualitario” (Tanos, sf, 2); en la actualidad esta idea prevalece en forma inconsciente en las prácticas docentes evadiendo así la demanda social y educativa actual.
- El desarrollo de evaluaciones que pretenden que todos los estudiantes desarrollen unas mismas competencias, a veces desde una perspectiva que considera solo la evaluación final, o la evaluación entendida como resultado. (Saber ICFES, SABER, Saber PRO)



En tal sentido, se considera esencial trascender el paradigma de escuela unificante hacia el reconocimiento de las diferencias en el aula y de las diferencias en el estilo cognitivo de los estudiantes, con la perspectiva de tener un mayor conocimiento acerca de cómo ingresan, procesan y almacenan información, lo que permitirá planificar mejor la enseñanza para el logro de aprendizajes más eficaces, que garanticen el despliegue de un mayor reconocimiento por las diferencias en el estilo de procesamiento en el aula y en la postura de ampliación del concepto convencional que se tenía de educación inclusiva.

Diversos estudios evidencian la necesidad de que la promoción de nuevos significados sobre la diversidad y las prácticas inclusivas dentro de la escuela sean coherentes con una macro estrategia general, en donde la convergencia de estas condiciones sea capaz de poner en marcha el cambio en profundidad que requiere la transformación de un sistema hacia la inclusión; “reflexionar sobre la cultura de la individualización, la homogeneización y en el anquilosamiento que existe en los centros educativos” (Aucoin, Rousseau & Belanger, 2004, 9).

La caracterización de los estilos cognitivos hace posible que el maestro conozca y reconozca las diferencias en el procesamiento de la información de sus estudiantes, en la perspectiva de planificar su enseñanza atendiendo a estas diferencias, según los estudiantes sean dependientes, independientes, en la manera de percibir el mundo que los rodea.

En la búsqueda de avanzar hacia el reconocimiento de la diferencia en el estilo cognitivo de los estudiantes de 1° a 7° grado de básica primaria y básica secundaria de las instituciones evaluadas en la presente investigación, se espera finalmente que los resultados encontrados, representen un estímulo para los estudiantes en la promoción de un proceso continuo de metacognición que les permita reflexionar

sobre la forma cómo aprenden en función de su capital cognitivo particular, citando a Fariñas (1995, 5), podría indicarse que en el reconocimiento del carácter único e irrepetible de la persona: “cada uno de los alumnos tiene una forma propia de aprender un potencial singular de desarrollo, de naturaleza eminentemente motivacional en la que inciden significativamente las preferencias personales”.

Por consiguiente, se considera que enfocar los esfuerzos en armonizar la mediación del docente con las necesidades e intereses del estudiante podrá constituirse en factor de cambio y/o consolidación del estilo cognitivo particular, que garantice la formación de un estudiante con capacidad de autogestión o agencia, para Soto (2003, 3), “la escuela debe modificarse para poder satisfacer las necesidades de la población heterogénea”; es la enseñanza la que debe adecuarse a las necesidades y/o capacidades de los alumnos, es entonces la pedagogía la llamada a transformarse.

Entonces, la pedagogía orientada al reconocimiento de las diferencias en el aula y de las diferencias en el estilo cognitivo de los estudiantes, permitirá planificar mejor la enseñanza para el logro de aprendizajes más eficaces de los estudiantes, permitiéndoles interactuar con la información que reciben del medio para dar respuesta a los requerimientos académicos que la escuela les exige en su aspiración de acceso a otros niveles de conocimiento.

Antecedentes

Los primeros estudios sobre estilos cognitivos tuvieron enfoques que los asociaban principalmente con la cognición y la personalidad. La psicología permitió comprender que los individuos responden a distintas labores, ya que los estilos no son las mismas aptitudes, sino la forma que tiene cada persona para captar y procesar información; El estilo cognitivo,

concepto planteado por Witkin y Goode-nough (1971), estudia dentro de la psicología de la educación las diferencias entre individuos en cuanto a la percepción, el procesamiento, la personalidad y la organización jerárquica de la información. Es precisamente Herman Witkin quien propone que los individuos se pueden clasificar del acuerdo al grado de dependencia respecto al campo visual dominante. Así mismo, plantea que los estilos son rasgos estructurales que nacen con un individuo y son reforzados por el contexto, él diseña junto a sus colaboradores, el Test de Figuras Enmascaradas, que evalúa la forma como los individuos procesan la información estableciendo grandes diferencias entre las polaridades de dependencia e independencia de campo.

El texto: los Estilos Cognitivos y su medida, basado en estudios sobre la dimensión dependencia – independencia de campo de García (1995, 61-86), donde concluye que no es concebible una orientación, una enseñanza o una evaluación sin un conocimiento preciso de las diferencias individuales y en este sentido puede afirmarse que el estilo cognitivo añade precisión a dicho conocimiento. Lo que se entiende como condicionante en los ambientes educativos, ya que tiene relevancia el reconocer las diferencias individuales en estilo cognitivo, lo que supone conocer, las habilidades más características de los estudiantes, así como las estrategias de enseñanza más probables.

Hederich y Camargo (1995) ponen en evidencia la necesidad de un cambio en la interacción de aprendizaje propiciada por el modelo educativo que actualmente mantenemos, especialmente para el caso de los independientes de campo. Recomiendan una solución educativa efectiva para el logro del aprendizaje de todos los estudiantes sin aislar ninguno de los dos estilos cognitivos. Éstos, por el contrario deben complementarse, integrarse de tal manera que cada cual obtenga lo que necesita para su logro.

Por otro lado se tomaron en cuenta para el proceso investigativo “caracterización de estilos cognitivos en nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales y una del municipio de Belalcázar” algunas reflexiones teóricas relacionadas con el tema que nos ocupa, procurando situarlo de manera contextual en el campo educativo propuesto. Por tanto, la visión de investigadores en esta área como Ciceri et al (2011, 48-65) quienes concluyen que algunos docentes ignoran qué es un estilo cognitivo y más aun cómo identificarlo, se convierte en una herramienta informativa de gran utilidad no solo para darle valor investigativo al presente proceso sino para indagar con responsabilidad y hacer propuestas a partir de teorías más sólidas que se conviertan en ayudas indispensables para los docentes en la actualidad. Así mismo, define la diversidad como el principal objeto de actuación de un currículo activo y participativo ya que la sociedad pretende que la Institución educativa forme a un sujeto inclusivo que pueda desarrollar todas sus potencialidades, y agrega que para ello es necesario cambiar el concepto tradicional de evaluación: calificar, medir por un concepto más actualizado y acorde con la realidad actual.

Del mismo modo, Álvarez et al (2011, 46-55) identifican los estilos cognitivos y estilos de aprendizaje en los estudiantes a partir de la evaluación, y afirman que desde la diversidad se potencian inteligencias múltiples sin ser excluyentes. Este grupo de investigación plantea que es importante estimular a los docentes al trabajo en equipo y además proporcionar las herramientas para mejorar la actividad académica y generar aprendizajes significativos. Sus aportes reflejan la coherencia que debe existir entre el respeto a la diferencia a partir de la identificación de los estilos cognitivos de cada estudiante. Dicen que estos deben ser inherentes a la evaluación y que deben estar articulados a la pedagogía y a la enseñanza dentro del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión.



Blanco et al (2011, 50-59) consideran adicionalmente, que es necesario impulsar nuevas concepciones respecto de la didáctica, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en las que se pueda apoyar el cambio de las prácticas pedagógicas escolares en orden a que estas actúen teniendo en cuenta el desarrollo del alumno y las condiciones socio culturales que rodean su formación y asegurando la construcción de los propios conocimientos a partir de aprendizajes significativos y la modificación de esquemas de pensamiento. Por lo tanto, una vez más, se observa cómo la identificación de los estilos cognitivos aboga en ésta y otras investigaciones, no solo por la concientización frente a la diversidad en el aula en cuanto a los procesos académicos sino también la relación que éstos tienen con los niveles de motivación de los alumnos al momento de aprender.

Cada uno es el mismo y su contraparte y en el proceso enseñanza y aprendizaje el maestro enseña y el alumno aprende pero cada uno de ellos tiene una forma particular, un estilo, una manera diferente de aprender y particular de enseñar (Pérez, 2009, 45). Es necesario que en las instituciones educativas los docentes conozcan este constructo; que tengan claro qué es un estilo cognitivo y cómo identificarlo. Frente a esto, de Zubiría (2007), presentan en su investigación cómo la variable educación fue determinante sobre el estilo cognitivo, favoreciendo la independencia de campo, ya que los estudiantes del Instituto Merani, donde se lleva a cabo su estudio, son claramente más independientes que los estudiantes de otras instituciones de la ciudad de Bogotá y además presentan una tendencia ascendente directamente proporcional al aumento de grados.

Iriarte et al (2000, 192-193), concluyen en su estudio que la mayoría de los estudiantes no poseen un estilo cognitivo definido y que uno de los aspectos más relevantes en relación con las diferencias individuales, es el hecho de que los de-

pendientes e independientes de campo parecen diferir claramente en el uso de los llamados procesos de mediación en el aprendizaje, es decir, en los procesos cognitivos que les permite estructurar u organizar el material que deben aprender. De ésta forma la identificación de los estilos de aprendizaje en cada estudiante de un aula propicia un ambiente de conocimiento y adquisición de herramientas conceptuales y contextuales para el maestro que lo impulsan al uso de metodologías revolucionarias que generen aprendizajes significativos.

Problema de investigación

¿Cuáles son los estilos cognitivos de una muestra de estudiantes con edades entre 6 y 12 años de nueve instituciones públicas del municipio de Manizales y una rural del municipio de Belalcázar y qué relación existe con la formación en y desde la diversidad?

Objetivo General

Caracterizar los estilos cognitivos de estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años de los grados de 1° a 7° de nueve instituciones educativas de la ciudad de Manizales y una rural del municipio de Belalcázar.

Objetivos Específicos

- Describir los estilos cognitivos de los estudiantes que asisten a las instituciones educativas evaluadas.
- Comparar el estilo cognitivo de los estudiantes según su edad, sexo, grado escolar, procedencia y tipo de institución.

Descripción teórica

En aras de lograr una aproximación al hecho de cómo se aprende, los teóricos han recorrido un largo camino a través del

estudio de la conducta humana, con el fin de establecer cómo el individuo percibe el entorno y cómo las relaciones que establece con él determinan la forma particular de asimilar el conocimiento, y dado que el proceso de aprendizaje es un constructo personal, que viene determinado por las diferencias individuales, se hizo necesario sentar las bases a partir de las cuales se logró precisar las características que hacen de él un proceso diferencial, mediado tanto por el entorno que rodea al sujeto, como por la interrelación que construye con sus pares.

No es tarea sencilla definir concretamente qué es un estilo cognitivo, dados los diferentes razonamientos que alrededor de él se han construido. Haciendo un poco de historia sobre su origen, podría decirse que el uso de este concepto se remonta aproximadamente al año 1937, cuando Allport acuñó este término para designar “los abordajes individuales para resolver problemas, recibir y recuperar información memorizada” Pantoja (sf).

A partir de allí, el término se ha explicado desde diferentes perspectivas. Así por ejemplo, Hederich (2004, 10) considera el estilo como “un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo, por encima del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad”; por su parte, Kagan, Moss y Sigel (1980 citado por García 1989, 22) lo definen como las “preferencias individuales y estables en el modo de la organización perceptiva y de la categorización conceptual del mundo exterior”; mientras que para Kogan (1971, 306) son “variaciones individuales en los modos de percibir, recordar y pensar, o como distintas maneras de aprehender, almacenar, transformar y utilizar la información”.

De otra parte, Witkin y Goodenough citado por García (1989, 73), en una perspectiva más amplia han manifestado que el concepto de estilo cognitivo se refiere “básicamente al constructo hipotético desarrollado para explicar parte de los procesos que median entre el estímulo y la respuesta, incluyendo los aspectos cognitivos y no cognitivos o afectivo – dinámicos del individuo”. Por tal motivo, determinan la manera como el individuo actúa frente a su entorno para lograr el alcance de objetivos específicos a través de la realidad que le presenta el medio.

Sea cual fuere la definición que se elija, el estilo cognitivo busca explicar lo que ocurre en la mente del individuo en el momento de dar respuesta a los estímulos que recibe del contexto, al procesar la información obtenida y enfrentarse a la realidad. Por tal motivo, son considerados como “modos habituales de procesar la información por parte de los sujetos” (Gargallo, 1989, 2).

Es importante también tener en cuenta que, como lo manifiesta Pantoja (s.f.), el estilo cognitivo tiene un componente tanto biológico como cultural, en concordancia con Witkin (1976, 102), cuando afirma que “los factores de socialización son de una importancia irrefutable en el desarrollo de las diferencias individuales”.

Tal como se ha visto hasta el momento, no existe una definición única con respecto al concepto de estilo cognitivo, de la misma manera no hay una única clasificación, dado que son varios los autores que han dedicado sus esfuerzos a investigar sobre el tema. El siguiente cuadro muestra algunas de las clasificaciones que se han hecho al respecto:

Witkin	D. Kolb	Jung	D. Merrill	B. McCarthy	N. Cross
1. Dependiente de Campo. 2. Independientes de Campo.	1. Divergente. 2. Asimilador 3. Convergente. 4. Acomodador	1. Sensitivo 2. Intuitivo 3. Racional 4. Sentimental	1. Amigable 2. Analítico 3. Conductor 4. Expresivo	1. Imaginativo. 2. Analítico 3. de sentido común 4. Dinámico	1. Convergente - Divergente 2. Impulsivo - Reflexivo 3. Independiente - dependiente de campo. 4. Serialista - Holista



En la actualidad asumir la diversidad de los estudiantes se constituye para la escuela en uno de sus mayores retos; en la atención a la diferencia como particularidad de los estudiantes, identificar el estilo cognitivo que los caracteriza es el punto de partida para redireccionar o fortalecer el quehacer pedagógico en todas sus instancias.

Al respecto, en el procesamiento de la información que hacen los sujetos, el estilo cognitivo en la dimensión dependencia e independencia de campo es ese modo particular de transformar lo que percibe del entorno para hacerlo herramienta en la comprensión, interpretación y resolución de situaciones problematizantes hipotéticas y concretas; así, los estudios de Witkin (1974, 61), permitieron concluir que “la forma de percibir la verticalidad está directamente relacionada con la manera como el individuo se adapta al entorno o simplemente lo modifica, logrando así establecer que en tanto que el individuo tome como referencia de verticalidad el campo externo, o su propia postura corporal, permite clasificarlo como dependiente de campo o independiente de campo respectivamente, atendiendo así al modo característico de procesar la información, de asimilar el entorno y de percibir a través de la habilidad visual”.

En la percepción de la verticalidad, ubicarse en una de las polaridades de estilo cognitivo en la dimensión independencia-dependencia de campo determina aspectos particulares que requieren identificarse por el docente en el trabajo de aula: el sujeto independiente de campo es, en esencia, un sujeto lógico, orientado hacia el mundo de los objetos y sus representaciones simbólicas formales, con altas capacidades para la manipulación de símbolos, la reestructuración de esquemas cognitivos y el análisis crítico, con escasas habilidades de interacción social y cooperativa, en contraste con el independiente, el sujeto dependiente es un sujeto cálido, orientado hacia las personas y hacia una interacción social

adscriptiva, afiliativa y cooperativa. En su aprendizaje, el sujeto dependiente de campo evita grandes reestructuraciones de la información construyendo el conocimiento de forma acumulativa, y asumiendo posturas más subjetivas que críticas frente a lo aprendido (Goodenough, citado por Hederich 1995, 5).

Para el estudio en cuestión, identificar las características de los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo en el grupo de estudiantes muestra de esta investigación, contribuirá desde el quehacer docente a tender puentes que favorezcan el logro de los estudiantes en concordancia con sus capacidades, pudiendo sobrellevar las limitaciones, es decir, partiendo de las potencialidades del estudiante y no del reconocimiento de las carencias en el marco del desarrollo, esta perspectiva de las potencialidades y de la diferencia, se constituye en un factor potenciador del desarrollo de los estudiantes, hacia su ubicación-adaptación-realización en el mundo, entendido este como el aula de clase, la familia y la comunidad en los que interactúa.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un marco metodológico descriptivo transversal según Hernández (2003, 13-16)

La población consta de niños y niñas estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años de nueve instituciones públicas del municipio de Manizales y una del municipio de Belalcázar.

La muestra estuvo constituida por 167 niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y 12 años de edad seleccionados de manera aleatoria estratificada de instituciones educativas de los municipios de Belalcázar y Manizales

Los criterios de inclusión fueron la edad y el grado de escolaridad.

Test aplicado: El test de Figuras Enmascaradas (EFT) de Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1987) utilizado como medida de la dependencia e independencia de campo (DIC).

Hallazgos y/o Análisis estadístico de la información: a la información obtenida se le realizó el siguiente análisis estadístico:

- Descripción de las variables cuantitativas mediante estadísticos de tendencia central, de posición y de variabilidad (media, mediana, moda, cuartiles, coeficiente de variación).
- Descripción de las variables cualitativas mediante porcentajes, tablas y gráficos.
- Comparación de las medias de la calificación, discriminada por género, grado, edad y municipio, previo análisis de normalidad de los datos (prueba de Shapiro Wilks) (Díaz, 1999). Se realizará una prueba para diferencia de dos medias independientes (prueba t Student o prueba U de Mann-Whitney), o una prueba para diferencia de más de dos medias (anova o prueba de Kruskal-Wallis), (Walpole, 1999, 4-5).
- Tablas de contingencia para determinar si existe independencia entre las variables de tipo cualitativo bajo análisis. Esta prueba establece la hipótesis nula H_0 : las variables fila y columna a analizar son independientes, contra la hipótesis alterna H_1 : las variables fila y columna a analizar no son independientes (Walpole, 1999, 37).

Procedimiento: Se realizó mediante tres fases, la primera para la selección de la muestra según la edad y los contextos donde laboran los evaluadores, seguidamente se hizo la aplicación del instrumento, por último la dicotomización de la información con los valores 0 (para errores) y 1 (para aciertos) y así totalizar la puntuación. Cabe resaltar que la prueba se suspende para los estudiantes que presentaron tres desaciertos consecutivos ubicándolos como dependientes de campo.

Análisis de la información: todas las conclusiones trabajan con un nivel de significancia del 5%.

Variables utilizadas en la investigación: La tabla 1 muestra las variables utilizadas en la investigación, así como su nivel de medición y categorías.

Descripción de las variables cuantitativas:

Edad: En la tabla 2 se evidencia que la mediana fue de 10 lo que indica que al menos la mitad de los encuestados tuvo esa edad o menos años, se observa que en Manizales esa cuarta parte de la muestra (cuartil 1) tenía 9 o menos años y en Belalcázar 8,5.

También es claro que la muestra de Belalcázar presentó mayor heterogeneidad en esta variable (CV=19,4%) compara con la de Manizales (17,2%)

Calificación: En la tabla 3 muestra que la calificación promedio de los niños y niñas de Manizales es ligeramente superior a la de los estudiantes de Belalcázar, al igual que la mediana y el cuartil 3, pero

Tabla 1. Variables utilizadas en la investigación

Variable	Tipo de variable	Nivel de medición	Categorías
Edad	Cuantitativa	Razón	
Grado	Cualitativa	Ordinal	1, 2, ..., 7
Municipio	Cualitativa	Nominal	Belalcázar, Manizales
Institución Educativa	Cualitativa	Nominal	Cruzada Social, ..., Vereda Alto del Guamo
Género	Cualitativa	Nominal	Femenino, Masculino
Calificación	Cuantitativa	Razón	
Estilo Cognitivo	Cualitativa	Nominal	IC, DC

Tabla 2. Estadísticos para la edad de los niños y niñas muestreados		
Estadístico	Belalcázar	Manizales
Media	10,0	9,7
Mediana	10,0	10,0
Moda	12,0	10,0
Mínimo	6,0	6,0
Máximo	12,0	12,0
Cuartil 1	8,5	9,0
Cuartil 3	12,0	11,0
Coficiente de variación	19,4	17,2

Tabla 3. Estadísticos para la calificación de los niños y niñas muestreados		
Estadístico	Belalcázar	Manizales
Media	7,6	8,6
Mediana	7,5	8,0
Moda	6,0	7,0
Mínimo	3,0	3,0
Máximo	14,0	20,0
Cuartil 1	5,5	6,0
Cuartil 3	9,5	10,0
Coficiente de variación	37,7%	46,1%

los encuestados de Manizales muestran mayor heterogeneidad en la variable.

Descripción de las variables cualitativas:

Grado: La figura 1 muestra el porcentaje de estudiantes evaluados por grado en cada Municipio.

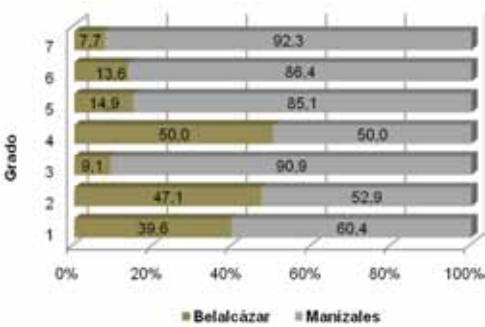


Figura 1. Grado escolar de los estudiantes evaluados en porcentaje

Municipio: en Manizales se evaluó un porcentaje de niños y niñas (76%),

mientras que en Belalcázar tal valor fue del 24% (figura 2).

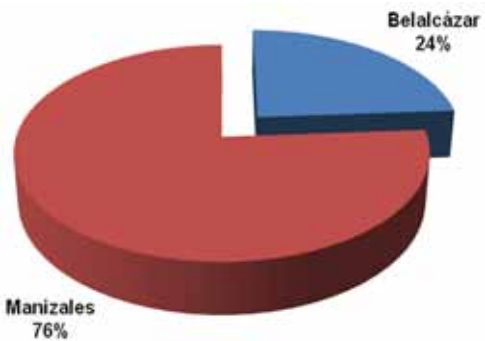


Figura 2. Porcentaje de estudiantes evaluados por Municipio

Institución educativa: El mayor porcentaje de evaluados pertenecen a la Instituciones Educativas urbanas Mariscal Sucre, San Juan Bautista de la Salle y la rural el Madroño sede Verdún, mientras que de la Cruzada Social de Manizales aparece apenas un 1,8% de los evaluados (figura 3).

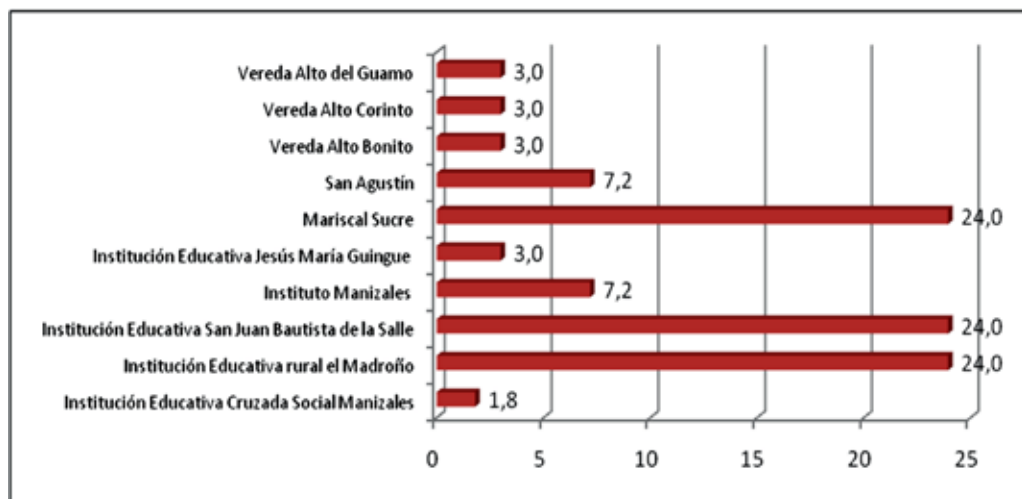


Figura 3. Porcentaje de estudiantes evaluados por instituciones

Género: En Manizales y Belalcázar la muestra estuvo aproximadamente distribuida de manera equitativa entre niños y niñas (figura 4)

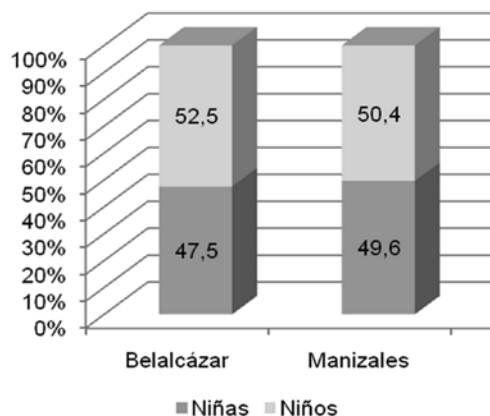


Figura 4. Porcentaje de Estudiantes por género según el municipio

Estilo cognitivo: todos los niños y niñas evaluados en Belalcázar mostraron un estilo cognitivo dependiente, así como la mayoría de Manizales, únicamente un 13,4% de Manizales se identificaron como independientes (figura 5).

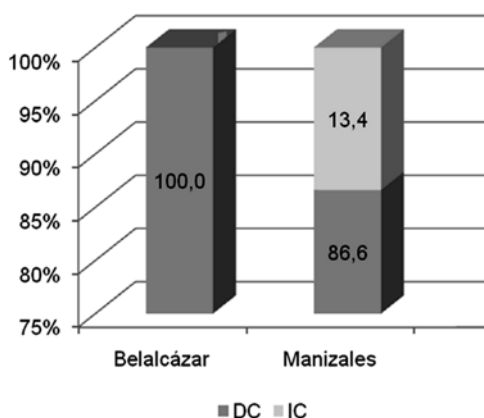


Figura 5. Estilo cognitivo de los niños y niñas evaluados de acuerdo con el municipio.

Comparación de las medias de la calificación, discriminada por género, grado, edad y municipio:

La tabla 4 muestra los valores P para la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, donde se plantean las siguientes hipótesis:

H_0 : los datos provienen de una población distribuida normalmente



H_1 : los datos no provienen de una población distribuida normalmente

Tal prueba se realizó para la variable cuantitativa calificación, discriminada de acuerdo con el género, grado, edad y municipio, y se utiliza con el objeto de determinar si tiene sentido

posteriormente realizar la prueba t o la tabla Anova⁷ para comparar las medias (si pasa normalidad de los datos) o las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney o de Kruskal-Wallis (si no pasan la prueba de normalidad) (Walpole, 1999).

Tabla 4. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para la calificación				
Variable por la que se discrimina	Categoría de la variable	Valor P	Conclusión	Prueba a realizar para diferencia de medias
Género	Femenino	3,72E-10	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	U de Mann-Whitney
	Masculino	2,79E-13	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
Grado	Primero	0,28	Los datos provienen de una población distribuida normalmente	Prueba de Kruskal-Wallis
	Segundo	0,07	Los datos provienen de una población distribuida normalmente	
	Tercero	4,31E-04	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	Cuarto	0,02	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	Quinto	3,83E-04	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	Sexto	1,05E-06	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	Séptimo	0,04	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
Edad	6	0,39	Los datos provienen de una población distribuida normalmente	Prueba de Kruskal-Wallis
	7	0,30	Los datos provienen de una población distribuida normalmente	
	8	2,9E-04	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	9	8,1E-03	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	10	0,02	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	11	4,13E-08	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
	12	2,7E-04	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	
Municipio	Manizales	1,84E-11	Los datos no provienen de una población distribuida normalmente	Prueba de Kruskal-Wallis
	Belalcázar	0,11	Los datos provienen de una población distribuida normalmente	

⁷ Depende de si se comparan dos medias o más de dos medias

La tabla 5 presenta los resultados al comparar las medias mediante una de las siguientes pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney o Kruskal-Wallis, las cuales se realizan dependiendo si se desean comparar dos o más de dos medias, respectivamente (Díaz, 1999).

Las hipótesis a comparar son las siguientes en el caso de dos medias (ejemplo cuando se discrimina por género):

H_0 : media de la calificación para niños = media de la calificación para niñas

H_1 : media de la calificación para niños es diferente de la media de la calificación para niñas

Las hipótesis a comparar son las siguientes en el caso de más de dos medias (ejemplo cuando se discrimina por grado):

H_0 : media de la calificación para niños de grado 1 = media de la calificación para niños de grado 2 = ... = media de la calificación para niños de grado 7

H_1 : alguna media es diferente

Tablas de contingencia para determinar si existe independencia entre las variables de tipo cualitativo bajo análisis. Esta prueba establece la hipó-

tesis nula H_0 : las variables fila y columna a analizar son independientes, contra la hipótesis alterna H_1 : las variables fila y columna a analizar no son independientes (Walpole, 1999). La tabla 6 muestra los resultados de los diferentes cruces y el análisis de tal resultado.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la Institución educativa El Madroño Sede Verdún determinaron que su población escolar en su estilo cognitivo se ubica en la dimensión dependencia de campo, al respecto y teniendo presente el carácter rural de la institución, cabe identificar las circunstancias que influyen de manera directa para que esta situación se presente: padres con un bagaje sociocultural enraizado en la tradición familiar con escasas posibilidades de acceso a la educación formal, con tendencia a seguir pautas de crianza de sobreprotección frente a las demandas del sistema escolar que en su parecer plantea un futuro de utopías en contravía con la satisfacción de necesidades de subsistencia, factor de posicionamiento,

Tabla 5. Prueba de comparación de medias para la calificación

Discriminada por la variable	Valor P	Conclusión
Género	0,398	No existe diferencia en la calificación promedio entre niños y niñas
Grado	0,013	Los niños y niñas de primero, segundo, quinto grado obtienen en promedio calificaciones inferiores a los de sexto grado
Edad	0,044	Los niños y niñas con 6 años obtienen en promedio calificaciones inferiores a los que tienen 7, 11 o 12 años Los niños y niñas con 10 años obtienen en promedio calificaciones inferiores a los que tienen 12 años
Municipio	0,006	La calificación promedio en Manizales es igual a la de Belalcázar

Tabla 6. Prueba chi cuadrado

Variables cruzadas	Valor P	Conclusión
Estilo cognitivo contra Género	0,315	El estilo cognitivo y el género son variables independientes
Estilo cognitivo contra Grado	0,076	El estilo cognitivo y el grado son variables independientes
Estilo cognitivo contra Edad	0,246	El estilo cognitivo y la edad son variables independientes
Estilo cognitivo contra Municipio	0,006	El estilo cognitivo y el municipio no son variables independientes, pues el estilo cognitivo independiente se asocia a Manizales y el estilo cognitivo dependiente se asocia a Belalcázar



desarrollo y progreso al interior de sus comunidades.

Para Hederich (1993, 7) “las diferencias encontradas en los estilos cognitivos de las zonas rurales y urbanas pueden entre otras causas atribuirse a fenómenos culturales, y dentro del contexto cultural occidental, más a factores socio-culturales de la familia (como el nivel educativo de los padres), que a factores de orden propiamente socioeconómico (determinado por su acceso a servicios y por condiciones de la vivienda familiar). Estos dos tipos de factores se relacionan de forma muy estrecha en Latinoamérica, donde el poder económico permanece concentrado en los niveles socio-culturales más altos”, situaciones evidentes en la zona rural colombiana, y que de forma directa afectan la construcción de un proyecto educativo de carácter personal y comunitario en condiciones de bienestar y seguridad.

A partir de los hallazgos 86,6% y 100% en la polaridad de dependencia de campo en la muestra de estudiantes de las nueve instituciones de Manizales y la institución del Municipio de Belalcázar respectivamente, se evidencia que la oferta de los Colegios del sector oficial debe responder a la demanda del reconocimiento de la heterogeneidad, planteando estrategias que contribuyan a la motivación de los estudiantes por aprender, en donde se “rompan las ataduras homogeneizadoras que impiden ofrecer una verdadera educación en y para la diversidad” Guevara (2006, 6).

En este sentido, los resultados muestran que los individuos con mayores niveles de independencia de campo tienen un mayor contacto con elementos culturales de tipo occidental moderno, siendo en esta perspectiva limitado el acceso de la población escolar rural a experiencias culturales enriquecidas en aspectos como la multiculturalidad, la tecnología y el arte, entre otros; de igual manera, el escaso bagaje educativo de los progenitores repercute en un acompañamiento familiar

débil en lo que respecta al desarrollo de aspectos cognitivos implicados en la formación académica.

Al conocer la caracterización que poseen los estudiantes de las instituciones educativas oficiales de los municipios de Manizales y Belalcázar, se evidencia que el estilo cognitivo imperante no es tan independiente de las variables edad, género y grado escolar. Frente a esta heterogeneidad de estilos cognitivos dependiente/independiente de campo que se hace evidente en el aula, es primordial darle mayor importancia al modelo de enseñanza, de tal forma que no se pasen por alto las diferencias individuales. Hederich y Camargo (1992, 101), “proponen modificar la educación para que se adapte al estilo y emprender diversas formas de enseñanza que propicien la participación activa y el compromiso de los estudiantes con sus propios procesos de formación para que se potencien sus habilidades y se minimicen las deficiencias”.

Múltiples estudios han evidenciado una relación directa entre “los mayores niveles de modernización socioeconómica de la población, expresados estos en términos de niveles de industrialización y urbanización, y una tendencia cognitiva hacia la independencia de campo” (Dershowitz, 1971 y Tharakan, 1987, 119-122). Para el caso colombiano, puede suponerse, de acuerdo con ello, “que municipios con mayores niveles de urbanización estarán más cercanos al ideal cultural occidental moderno: un hombre competitivo, autónomo y pragmático, y, en esencia, un sujeto con tendencia hacia la independencia de campo” Hederich (1995, 10).

En relación al porcentaje de estudiantes que se ubicaron en la dimensión dependencia de campo para Hederich (1995, 8) “se debe tener en cuenta la influencia del modelo educativo colombiano en cuanto privilegia procesos individualizados de aprendizaje y evaluación, desconociendo el carácter afiliativo, cooperativo y adscriptivo que tienen por crianza los jóvenes

colombianos y en especial los de la zona paísa”; es decir, si suponemos que el modelo educativo imperante no resulta adecuado para un perfil cognitivo de dependencia de campo, las consecuencias de esta inadecuación en el tiempo serán evidentes en la repitencia, deserción y exclusión de los estudiantes del sistema educativo.

Es normal, encontrar dentro de las aulas del sector oficial estudiantes en condición de extra edad a raíz de diversas razones: itinerancia de las familias, trabajo infantil, radicación de la familia en zonas de difícil acceso, condición socioeconómica de pobreza, subvaloración del papel formativo de la escuela entre otras, al respecto para Hederich (1995, 8) “a mayor extra edad menor capacidad de reestructuración cognitiva y mayor tendencia hacia la dependencia de campo, a mayor sub edad (extra edad negativa), mayor capacidad de reestructuración y mayor tendencia hacia la independencia. Si se acepta la relación entre extra edad y logro cognitivo y educativo, relación que fue constatada en el estudio del SABER (MEN-SABER, 1992, 89-92), lo encontrado significa que los sujetos independientes de campo tienen mayor posibilidad de éxito y mayor logro de aprendizaje en nuestro sistema escolar. Los sujetos dependientes de campo presentarían mayor extra edad, la cual está asociada con un bajo logro de aprendizaje”

El modelo escuela nueva responde a la problemática de la ocupación agrícola de las familias, que impide a los niños campesinos asistir con la regularidad que se hace en un plantel ubicado en la zona urbana, se aborda desde el criterio de flexibilidad que les permite ausentarse, colaborar a sus padres en épocas de cosecha y reintegrarse posteriormente a la escuela para continuar según su ritmo en el desarrollo de guías de autoaprendizaje que le permiten a partir de la revisión de pre saberes, del planteamiento y validación de hipótesis, de la aplicación y de la profundización de una temática determi-

nada, llegar al aprendizaje por la vía del trabajo colaborativo, de la autonomía y el autocontrol, dando continuidad a su proceso formativo con base a intereses personales.

No obstante, se percibe como dificultad del modelo escuela nueva la falta de una mayor orientación y control de las acciones del estudiante que repercuten en la estructuración de los contenidos; lo anterior, entre otras causas, debido a las limitaciones de tiempo, espacio y recursos que tiene el docente para asumir el esquema de escuela multigrado existente en la mayoría de las escuelas rurales. Para Hederich (1995, 12) en el modelo escuela nueva la interacción social en el espacio escolar es aprovechada como situación de aprendizaje. El niño aprende en la interacción con sus pares y maestros, y particularmente con los primeros; ello, puede ser especialmente favorable para las condiciones de un maestro multigrado, como lo es el de la escuela nueva, mas, un modelo educativo que saque provecho de la situación de interacción social generada en el espacio escolar será más apropiado para las características cognitivas del dependiente de campo. Sin embargo, en este contexto no deben olvidarse las necesidades de un dividuo con tendencia a la Independencia. Allí, las guías si serán apropiadas. Se infiere entonces que dentro de este modelo no se puede homogeneizar a los estudiantes de las dos polaridades en la estrategia del desarrollo de guías, pues se estaría desconociendo su diversidad cognitiva en el estilo particular del procesamiento de la información.

El conocimiento del estilo cognitivo como sello y característica propia, debe ser el fundamento sobre el cual se cimiente el proceso de enseñanza aprendizaje ya que aunado a la historia personal del estudiante determina el punto de partida de cualquier vivencia pedagógica, es decir, se constituye en la brújula que apunta el norte en la generación de la planeación, estrategias metodológicas y evaluativas



que acompañan el accionar de la escuela, en palabras de Meirieu (1998, 140), “la pedagogía es praxis, es decir, ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto”, por ello, la atención desde la pedagogía debe garantizar que el acompañamiento a los estudiantes se oriente en criterios de respeto por la diferencia ya que cada polaridad apunta a estrategias didácticas, metodológicas y evaluativas pensadas desde la diversidad.

En relación al contexto cultural la dinamización de acciones desde el egocentrismo – sociocentrismo serán conducentes al modelamiento de estilo en la dimensión de independencia de campo, así siendo las experiencias educativas escolarizadas la continuación de los esquemas de crianza iniciados en el hogar, el que la escuela propenda por esquemas segregadores o integradores será a su vez garantía hacia tendencias de independencia o dependencia. La escuela entendida como centro de modelamiento de un estilo cognitivo particular se constituye “en apalancadora” de un sujeto que se conduce con criterios de autonomía e independencia o la continuadora “de acciones” que perpetúan la formación de sujetos sin capacidad para decidir por sí mismos.

Recomendaciones

El sistema educativo debe priorizar la capacitación de los docentes en didácticas relacionadas con el manejo de la diversidad en las aulas; al respecto, identificar en los estudiantes su estilo cognitivo en la dimensión dependencia – independencia de campo permitirá orientar los apoyos pedagógicos pertinentes requeridos para promover logros significativos en el proceso de aprendizaje y formación integral.

En este orden de ideas cambiar el paradigma de la homogeneización por el

de la heterogeneidad pone de manifiesto el derecho de los estudiantes de ser tratados en su individualidad para percibir, transformar, organizar o procesar la información que toman del entorno; aquí identificarse en una de las polaridades de la dimensión dependencia o independencia de campo debe representar para la institución educativa la puesta en común de didácticas que promuevan el potencial de sus estudiantes hacia su óptimo aprovechamiento.

Se hace necesario en las zonas rurales posibilitar el acceso de las instituciones a recursos educativos humanos, didácticos y tecnológicos que aunados a la interacción en escenarios socioculturales aporten a la concepción de su entorno próximo y lejano.

Los datos obtenidos evidencian que, a medida que se “asciende” en escolaridad, la capacidad de reestructuración de los estudiantes aumenta, y existe una mayor proporción de estudiantes con tendencia a la independencia del medio

Sería interesante realizar una caracterización de estilos cognitivos en la población estudiantil teniendo en cuenta las mismas variables: edad, sexo y procedencia del sector privado y público para contrastarlos con la influencia que pueda tener la condición de pertenecer a instituciones oficiales o particulares, con lo cual se daría paso a replantear las políticas educativas en cada uno de estos sectores con el fin de mejorar la calidad educativa

Es pertinente realizar otros estudios sobre la influencia que tiene el sistema educativo en el favorecimiento o no del logro de uno solo de los estilos cognitivos de los estudiantes a lo largo del aprendizaje, por cuanto se percibe según los resultados obtenidos, una notoria mayoría en la dependencia de campo en estudiantes que se encuentran cursando la básica primaria de las instituciones evaluadas.

Bibliografía

- Álvarez, Hortensia y colaboradores. (2011). *Caracterización de los estilos cognitivos y de los estilos de aprendizaje para evaluar en y desde la diversidad en la Institución Educativa Técnica San Rafael del Municipio de Toca-Boyacá*. En: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/250/1/Hortensia%20Alvarez%20Rios.pdf>. (Recuperado el 20 de junio de 2012).
- Aucoin, Angela, Rousseau, Nadia, & Belanger, Stéphanie. (2004). *La Pedagogía de la inclusión escolar*. Sainte - Foy: Presses de l'Université du Québec. En: <http://books.google.com.co/books?id=1cc3xetWsuYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> (Recuperado el 17 de junio de 2012).
- Aviles Pimienta, Marly del Rosario; Flórez Maldonado, Laura del Carmen y Patiño Lindado, Maribel. (2005). *Caracterización cognitiva de los estudiantes con dificultades de aprendizaje de la institución educativa 26 de Marzo de Barranquermeja*. En: <http://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/09/articulo-07-vol3-n3.pdf>. (Recuperado el 10 de mayo de 2012).
- Blanco Medina, Miryam; Gutiérrez Barrero, Sonia y Vargas Carrero, Hugo. (2011). *Caracterización de los estilos cognitivos y de los estilos de aprendizaje para evaluar en y desde la diversidad en el instituto técnico agropecuario Antonio Nariño de Sácamá- Casanare*. En: <http://hdl.handle.net/10839/253>. (Recuperado el 3 de julio de 2012).
- Ciceri, Gloria Nancy; Lemos Arango, Fanny; Monsalve Tabares, Ángela; Pineda Sánchez, Alba. (2011). *Caracterización de los estilos cognitivos y de los estilos de aprendizaje para evaluar en y desde la diversidad en el grado 6° de la Institución Educativa Barrio Santa Margarita*. Medellín. Trabajo de especialización. En: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/255/1/Gloria%20Nancy%20Ciceri%20Salazar.pdf>. (Recuperado el 20 de junio de 2012).
- De Zubiría Samper, Julián. (2009). *Desafíos a la Educación en el siglo XXI*. En: http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/desafios_a_la_educacion.pdf. (Recuperado el 29 de junio de 2012).
- De Zubiría Samper, Julián; Peña Cortés, Juan Sebastián y Páez Rodríguez, Miguel. (2007). *Los Estilos Cognitivos en el Instituto Alberto Merani*. En: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/Los%20Estilos%20Cognitivos%20en%20el%20IAM.pdf>. (Recuperado el 29 de junio de 2012).
- Dershowitz, Zecharia. (1971). Jewish subcultural patterns and psychological differentiation. *International Journal of Psychology*, Vol.6, Nro. 3. 223 - 231.
- Díaz, Abel. (1999). *Diseño estadístico de experimentos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz, Tatiana y Drucker, Sofía. (2007). *La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad*. *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 33. Nro. 1. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000100004&script=sci_arttext. (Recuperado el 3 de julio de 2012).
- Fariñas, Gloria. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Ed. Académia.
- García Ramos, José Manuel. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: Estudios sobre las dimensiones dependencia e independencia de campo*. Madrid: C.I.D.E. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820092000165.pdf>
- Gargallo, Bernardo. (1989). *El estilo cognitivo Reflexividad-Impulsividad. Su modificabilidad en la práctica educativa. Un programa de intervención para 8° de EGB*. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones. Tesis doctoral publicada en microficha. Disponible en: <http://www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-07.pdf>. Recuperado el 20 de junio de 2012
- Goodenough, Donald. (1976). *The role of individual differences in field dependence as a factor in learning and memory*. *Psychological bulletin*. Vol. 83. Nro. 4. DOI: 10.1037/0033-2909.83.4.675
- Guevara, Raúl. (2006) *¿Homogenizar o diversificar? Dilema del educador crítico*. Revista Contexto Educativo, Nro. 20. Montevideo: Uruguay.
- Hederich, Christian., & Camargo, Ángela. (1993). *Diferencias Cognitivas y Subculturas en*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Centro de Investigaciones - CIUP.
- Hederich, Christian, Camargo, Ángela., Guzmán, Leonor., & Pacheco, Juan. (1995). *Regiones*



- Cognitivas en Colombia*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional -CIUP-. Colciencias.
- Hederich, Christian; Camargo, Ángela. (2001). *Estilo cognitivo y logro educativo en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP) - IDEP.
- Hederich, Christian. (2004). Estilos cognitivos en la dimensión independencia-dependencia de campo: influencias culturales e implicaciones para la educación. Tesis doctoral Universidad de Barcelona.
- Hernández Roberto, Fernández Carlos, Baptista Pilar. *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill; 2003.
- Iriarte Díaz, Fernando y otros. (2000). *Relación entre el nivel de pensamiento y el estilo cognitivo dependencia – independencia de campo en estudiantes universitarios*. Barranquilla. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/213/21300508.pdf>. (Recuperado el 10 de julio de 2012).
- López Moreno, Ligia (24-09-2010). *La escuela homogenizante. una historia de exclusión social*. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año VII, Número 13, V1, pp.19-42. Disponible en: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1002/hologramatica13_v1pp19_42.pdf. (Recuperado el 30 de junio de 2012).
- Meirieu , Philipe. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Ministerio de Educacion Nacional. (1992). Sistema Nacional de Evaluacion de la Calidad de la Educación. Primeros resultados: Matemáticas y Lenguaje en la Básica Primaria.Colección Saber 1. Santafé de Bogotá: MEN-SABER.
- Ministerio de Educacion Nacional. (8 de Febrero de 1994). Recuperado el 07 de Marzo de 2012, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educacion Nacional. (s.f.). Obtenido de Plan decenal de educación 2006-2016: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articulos-166057_cartilla.pdf (Recuperado el 5 de Junio de 2011).
- Murillo, Javier., Krichesky, Gabriela., & Castro, Adriana. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>.
- Pantoja, Martín Alonso. (s.f). Estilos cognitivos. Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Revista electrónica Creando. Año 2. N. 5. (Serie en línea). En: http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_creando/documentos/EstilosCognitivos.pdf (Recuperado el 15 de Junio de 2012).
- Pérez Marrugo. Luis Eduardo (2009). *Estilo Cognitivo y Aprendizaje Escolar*.
- Soto, Norelly. (2003). Representaciones Sociales y discapacidad. *Hologramática- Facultad de Ciencias Sociales- UNLZ- Año V, Número 8, 3 -22*. En: <http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08v1pp323.pdf>. (Recuperado el 20 de julio de 2012)
- Tanos, Guillermo. *La Escuela "Excluyente". (Aportes para una cultura de la inclusión)*. En: http://www.stjteresianas.pcn.net/rec-educacion/OrganizacionGestion/Laescuelaexcluyente_Tanos.pdf. (Recuperado el 28 de julio de 2012).
- Tharakan, P.N.O. (1987). The effect of rural and urban upbringing on cognitive styles. *Psychological Studies*, 32(2), 119 - 122.
- Walpole, Ronald., & Myers, Raymond. Y Myers, Sharon. (1999). *Probabilidad y estadística para ingenieros. Traducido por Ricardo Cruz. Revisión Técnica de Juan Antonio Torre Marina. 6a. Edición*. México: Prentice- Hall Hispanoamericana, S. A.
- Wapner, Seymour y Demick, Jack. (eds) (1991). *Field dependence-independence: Cognitive styles across the lifespan*. (pp.149-176). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Witkin, Herman.; Price-Williams, Douglas.; Bertini, Mario.; Christiansen, Björn.; Oltman, Philip; Ramirez. Manuel; Van Meel, Jaques. (1974). *Social Conformity and Psychological Differentiation*. International Journal of Psychology. DOI: 10.1080/00207597408247089.
- Witkin, Herman. (1987). *Tests de Figuras Enmascaradas*. Madrid: TEA.
- Witkin, Herman y Goodenough, Donald. (1985). *Los estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Piramide.
- Witkin, Herman; Oltman, Philip; Karp, Sthephen. (1971). *Manual for the embedded Figures test*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Witkin, Herman; Oltman, Philip. (1967). *Cognitive Style*. International Journal of Neurology, 6, 119-137.
- Witkin, Herman. (1976). *Cognitive Style in academic performance and in teacher student relations*. En: S. Messick y Associates (eds) *Individually in learning*. San Francisco: Joseey-Bass.

Universidad y diversidad cultural. Diálogos imperfectos¹

MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS², DIANA MILENA RODRÍGUEZ PABÓN³
CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

El presente artículo se deriva de la investigación denominada **Universidad y Diversidad Cultural. Diálogos imperfectos⁵**, en la que nos preguntamos sobre los sentidos de diversidad cultural que se están construyendo/movilizando en los estudiantes de noveno semestre y docentes del programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Nariño. Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se desarrolló una metodología basada en el enfoque Hermenéutico-colectivo que propone develar los sentidos y significados de los sujetos a través del diálogo de saberes; las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron: el análisis documental, la entrevista a profundidad con informantes clave y los grupos de discusión; los instrumentos diseñados se sometieron a una validación interjueces y una prueba piloto y el análisis de información se realizó por medio de la categorización inductiva derivada del proceso de triangulación de la información que se realizó entre las fuentes y técnicas utilizadas. Los principales hallazgos de la investigación muestran que los sentidos de diversidad cultural que se están movilizando en estudiantes y docentes giran en torno a los siguientes aspectos: un énfasis étnico racial de la diversidad cultural, la diversidad vista como déficit o limitación, una postura multicultural dirigida al respeto por la diferencia, una contradicción entre la posición institucional y las demandas del sistema educativo nacional y un cuestionamiento frente al verdadero sentido que adquiere la diversidad cultural en los procesos educativos y que puede convertirlos en nuevos sistemas de imposición y dominio.

Palabras clave: Diversidad, diversidad cultural, educación, multiculturalidad, interculturalidad.

1 Recibido: 10 de septiembre de 2012. Aceptado: 19 de octubre de 2012.

2 María Fernanda Martínez Hoyos. Orientadora Escolar en la Institución Educativa Heraldo Romero Sánchez de Pasto Nariño. Psicóloga de la Universidad de Nariño. Magister en Educación desde la diversidad. Correo electrónico: mariafermatinez13@gmail.com

3 Diana Milena Rodríguez Pabón. Coordinadora Área de Promoción Socioeconómica del Sistema de Bienestar Universitario de la Universidad de Nariño Municipio de Pasto. Psicóloga Universidad de Nariño. Magister en Educación desde la diversidad. Correo electrónico: diana.rodriguez.p@gmail.com

4 Miguel Alberto González González. Asesor de la tesis Universidad y Diversidad Cultural. Diálogos Imperfectos

5 El título de la investigación es inspirado del libro Diálogos Imperfectos del Maestro Silvio Sánchez Fajardo, quien se desempeñó como Docente, investigador y Rector de la Universidad de Nariño.



University and Cultural Diversity. Imperfects Dialogues

Abstract

This article derives from the research denominated University and Cultural Diversity. Imperfect Dialogues, in which we asked on the senses cultural diversity that are being built / mobilizing students and teachers of ninth semester degree program in mathematics at the University of Nariño. To give answers to the question of the research, it has been developed the methodology based on hermeneutical – collective that proposes to reveal the senses and the meanings of the subject through knowledge dialogue; the techniques used for collecting information were: documental analysis, depth interviews with key informants and discussion groups, the instruments designed were subjected by experts on the matter, by pilot test, and the analysis of the information has been realized by inductive categorization derived of the triangulation process information between sources and techniques utilized. The main findings of the research show that the senses of cultural diversity are mobilizing students and teachers revolve around following aspects: one emphasis racial ethnic of the cultural diversity, diversity seen as deficit or limitation, multicultural stance led to respect for difference, a contradiction between the institutional position and the demands of the national education system and a challenge against that acquires real meaning cultural diversity in education and can turn them into new systems of taxation and control.

Keywords: Diversity, cultural diversity, education, multiculturalism, interculturalism.

A manera de introducción

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación titulado: **Universidad y Diversidad Cultural. Diálogos Imperfectos**, desarrollado como parte de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales y articulado al Macroproyecto Sujetos y Diversidad. El objetivo general del estudio fue comprender los sentidos de diversidad cultural que se están construyendo/ movilizando en los estudiantes de último semestre y docentes del programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Nariño, pregunta derivada del análisis del estado del arte a nivel internacional, nacional y regional (Alonso, Navarro, Lidón, s.f; Castro, 2009; Del Arco, 1999; Gil Juarena, 2007; Llaquinao, 2009; Osorio, 2007; Rodríguez, 2008; Rodríguez, 2005; Ojeda y cols, 2012; etc.)

que evidencia la necesidad de fortalecer el tema de la diversidad cultural como parte de los procesos de formación de los futuros docentes y a su vez refleja la posición personal de las autoras frente a la necesidad de cuestionar las bases sobre las cuales se construyen y validan los saberes y conocimientos desde los contextos educativos.

La investigación desarrollada es de carácter cualitativo y tiene como enfoque la Hermenéutica Colectiva, que de acuerdo con Ghiso (2000) permite develar los sentidos y significados de los sujetos que participan del proceso investigativo, aspecto clave en el presente proceso investigativo en el que se busca comprender precisamente esos sentidos de diversidad cultural presentes en los estudiantes y docentes del programa de Licenciatura en Matemáticas, a través del análisis de las concepciones, interpretación de las

posiciones y el reconocimiento de las condiciones curriculares que facilitan u obstaculizan la construcción/movilización de dichos sentidos.

Para el análisis y discusión de los hallazgos se construyó un marco teórico con base en los conceptos de cultura, diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad y modelos de abordaje de la diversidad cultural elementos que permitieron una lectura amplia de los resultados encontrados.

La razón de ser e importancia del tema

El acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político y no sólo pedagógico.

Paulo Freire, (1992, 17)

El abordaje de un tema como la diversidad cultural en los contextos educativos incluye toda una serie de elementos normativos y legales que lo justifican aunque no se reduce a ellos ya que es necesario reconocer elementos de tipo histórico, epistémico y político que nos permiten considerar que incluir la diversidad cultural en los procesos educativos no constituye una tarea fácil y mucho menos insignificante ya que mas allá de la *obligación* impuesta por la norma, su inclusión real se configura en una posibilidad de *emancipación política y epistémica*, que cuestiona las bases estructurales sobre las que se ha construido la relación entre poder y conocimiento dentro de nuestro sistema educativo.

Términos como inclusión, integración, diversidad, diferencia, interculturalidad, multiculturalidad, entre otros, han aparecido en la pizarra de la pedagogía con mayor fuerza a partir de los años 70, provenientes principalmente de contextos europeos y anglosajones y no han surgido espontáneamente, sino que han sido el

resultado de procesos iniciados desde dos vertientes, por un lado como respuesta a la demanda de reconocimiento que ciertos grupos denominados minoritarios han hecho a sus estados en todo el mundo, para que la sociedad garantice su acceso equitativo a los derechos, entre ellos a una educación que reconozca sus saberes propios y diversos, y por otro lado, tal como lo plantea Walsh (2008) esta emergencia del multiculturalismo que se hace especialmente evidente en las constituciones de los países latinoamericanos entre los que se incluye Colombia, ha coincidido con la expansión del proyecto neoliberal, ocultando una lógica en la que según la autora, la inclusión y la multiculturalidad se constituyen en un instrumento más que al mitigar los conflictos étnicos fortalece el proyecto de unidad nacional, en este sentido, cobra importancia desarrollar procesos de investigación y reflexión que desde varias posiciones y con una perspectiva crítica permitan develar el papel real que está jugando la diversidad y particularmente la diversidad cultural en los escenarios educativos.

Desde esta perspectiva es importante realizar la lectura de algunos planteamientos normativos que abogan por el abordaje de la diversidad cultural en Colombia, por ejemplo a partir de la Constitución Política de 1991 en donde se realiza el reconocimiento de nuestro país como un estado pluriétnico y multicultural, se han derivado una serie de herramientas jurídicas dirigidas a orientar el abordaje de la diversidad cultural en todos los contextos sociales, entre ellos, el educativo, es así como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, 2) contempla como uno de sus fines “*el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, ello como fundamento de la unidad nacional y de su identidad*”; de igual manera, en el Plan Decenal de Educación (MEN, 2006, 16), documento que consolida las metas del país en este ámbito hasta el año 2016, se propone como uno de sus



macroobjetivos *“Garantizar pedagogías pertinentes para el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional”*, para el caso de la educación superior, la normatividad también exige de parte de las instituciones tener en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país y contribuir a la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (MEN, 1992).

Estos elementos normativos respaldan la importancia de abordar la diversidad cultural como categoría transversal a todos los niveles de educación en Colombia y de comprender el papel que ha venido desempeñando esta categoría en las prácticas educativas que se generan al interior de las instituciones, siendo de especial interés para el presente estudio reconocer el sentido que se le ha otorgado a la diversidad cultural en los procesos de formación que se brindan desde la educación superior a los estudiantes de licenciaturas a quienes se considera agentes clave en la producción y reproducción de saberes y conocimientos, puesto que ellos serán los futuros formadores en contextos marcados por una constante movilidad social, producto del conflicto sociopolítico de nuestro país y del constante intercambio cultural al que asistimos fruto del proceso mundial de globalización, situaciones que inevitablemente hacen de los escenarios educativos espacios caracterizados por la multiculturalidad, en donde confluyen multiplicidad de prácticas culturales que generalmente chocan con el orden establecido y a las que inevitablemente deberá *enfrentarse* el docente en su ejercicio profesional (Universidad de Nariño, 2009).

Al respecto, la revisión de estudios nacionales e internacionales relacionados con la educación dirigida a estudiantes culturalmente diversos destacan entre otras las situaciones de discriminación de que son víctimas estos estudiantes

durante su proceso de aculturación en la escuela (Llanquiao, 2009), los prejuicios y estereotipos negativos que les atribuyen sus compañeros, la expresiones de discriminación sutil o manifiesta que reciben de sus compañeros y profesores (Ojeda y cols, 2012) y la falta de pertinencia de las metodologías empleadas por los docentes, tales como la aplicación de métodos expositivos tradicionales y la falta de dominio de la lengua local en casos de Etnoeducación y Educación Intercultural Bilingüe (Enciso citada por Castro, 2009) situaciones que dejan ver como problema de base que los futuros docentes se encuentran desorientados ante la diversidad cultural con la que se verán obligados interactuar pues su formación en el tema es mínima, cuando no inexistente, lo que les impide dar una respuesta adecuada a la situación que se les plantea, por lo cual, la formación específica en cuestiones relativas a la diversidad cultural se presenta como una demanda constante en los procesos de formación de los futuros docentes (Rodríguez, 2005) y para ello se requiere que la educación superior corrija y mejore la formación de sus profesores a fin de que sean capaces de asumir el reto de la diversidad cultural desde los distintos niveles educativos y para los diversos espacios geográficos que conforman el país.

Sin embargo, más allá de los marcos normativos y legales que abogan por el abordaje de la diversidad cultural en los procesos educativos de todo nivel, y de los vacíos encontrados en los procesos de formación de los docentes que nos indican investigaciones previas, se debe reconocer la necesidad de que sean los mismos agentes del proceso educativo, estudiantes, directivos y en especial docentes quienes asuman una posición crítica frente a la forma como están seleccionando, construyendo y reproduciendo los conocimientos, puesto que ello tiene implicaciones de poder que mantienen la estructura social dominante o por el contrario contribuyen a transformarla, de acuerdo con Ghiso (2000, 4)

Imágenes, nociones, ideas, opiniones, códigos y símbolos transmitidos desde los sectores hegemónicos, van desarrollando en los sujetos y grupos, con “ataduras”, esquemas de conocimiento y acción que los sitúan en condiciones desiguales frente a la apropiación y construcción simbólica, debilitando su autonomía.

... Es, entonces, en relación a la construcción simbólica donde se están reorganizando y reconstituyendo las relaciones básicas de poder entre sujetos y grupos para dominarse, controlarse, explotarse o, por el contrario, encontrarse, dialogar, consensuar y concertar acciones.

En este orden de ideas, la apuesta por develar los sentidos de diversidad cultural que se están construyendo y movilizando en los futuros docentes, es el punto de partida de procesos que permitan primero en el escenario educativo y después en los demás escenarios sociales erradicar situaciones de discriminación racial, exclusión, desigualdad social y subalternidad (Albán, 2008) mediante el reconocimiento consiente de la alteridad, el respeto por la diversidad y la diferencia sin la pretensión de homogeneidad y sobre todo la transformación de las prácticas educativas tradicionales, que permita el reconocimiento del Otro como un legítimo interlocutor con quien sea posible establecer un diálogo genuino de saberes que permita reconocer y potenciar el valor de la diversidad, no como estrategia política de los proyectos hegemónicos sino como posibilidad humana de encuentro y enriquecimiento mutuo entre lo local y lo global.

Lo que nos cuestiona

¿Cuáles son los sentidos de diversidad cultural que se están construyendo/movilizando en los estudiantes de noveno semestre y docentes del Programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Nariño?

Objetivo general

Comprender los sentidos de diversidad cultural que se están construyendo/movilizando en los estudiantes de noveno semestre y docentes del Programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Nariño.

Objetivos específicos

- Analizar las concepciones de diversidad cultural que están construyendo/movilizando estudiantes y docentes.
- Interpretar las posiciones que asumen estudiantes y docentes ante la atención de la diversidad cultural en los contextos educativos.
- Reconocer las condiciones curriculares que posibilitan la construcción/movilización de sentidos de diversidad cultural en los futuros docentes.

Ecos en torno a la diversidad cultural

Antes de retomar nuestra voz frente a los hallazgos encontrados en el presente estudio, dedicaremos este espacio a realizar un breve recorrido teórico que dé cuenta de las perspectivas a partir de las cuales enfocamos nuestra mirada en el proceso de recolección de información y que orientaron nuestras comprensiones de la misma.

Algunas consideraciones sobre el concepto de cultura

Para hablar de Diversidad Cultural, es importante en primer lugar definir lo que aquí comprenderemos por Cultura; la cultura, como objeto de estudio de la antropología ha sido comprendida desde varias perspectivas, siguiendo la clasificación presentada por Bodley (Citado por Zino, 2000, 2), podemos identificar las siguientes:



Tabla 1. Clasificación de las definiciones de cultura

Clasificación de las Definiciones de Cultura	
Tópica:	La cultura consiste en una lista de tópicos o categorías, tales como organización social, religión, o economía
Histórica:	La cultura es la herencia social, o la tradición, que se transmite a las futuras a las generaciones
Comportamental:	La cultura es el comportamiento humano compartido y aprendido, un modo de vida
Normativa:	La cultura son ideales, valores, o reglas para vivir
Funcional:	La cultura es la manera que los seres humanos solucionan problemas de adaptación al ambiente o a la vida en común
Mental:	La cultura es un complejo de ideas, o los hábitos aprendidos, que inhiben impulsos y distinguen a la gente de los animales
Estructural:	La cultura consiste en ideas, símbolos, o comportamientos, modelados o pautados e interrelacionados.
Simbólica:	La cultura se basa en los significados arbitrariamente asignados que son compartidos por una sociedad

De todas estas posibilidades y en coherencia con los propósitos que se han venido planteando para el presente proceso investigativo, se asumirá una perspectiva simbólica e interpretativista, mas particularmente se tomará la definición de cultura planteada por Geertz (2005, 51) quien a diferencia de concepciones antropológicas tradicionales como las derivadas del funcionalismo de Malinowsky o el Estructuralismo de Levi-Strauss, considera que *“La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta—costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos—, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control—planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”)— que gobiernan la conducta”*. Para Geertz, esta concepción de la cultura desde el punto de vista de los mecanismos de control, parte del supuesto de que el pensamiento humano es fundamentalmente social y público.

Lo importante, señala Geertz (2005, 51), es comprender la cultura como:

producción de sentidos, de manera que también podemos entender a la cultura como el sentido que tienen los fenómenos y eventos de la vida cotidiana para un grupo humano determinado... La cultura, como trama de significados y desarrollos simbólicos, se compone de un complejo

grupo de complicaciones, sutilezas y matices, que pueden ser analizadas sólo desde una fase arqueológica de estudio: un análisis capa a capa de la cultura para enfrentar los problemas fundamentales.

Perspectiva a partir de la cual se comprenderá la categoría de cultura en el presente estudio.

Diversidad y diversidad cultural: tras las huellas de su discurso

Una vez planteado el concepto de cultura, la tarea es acercarnos a lo que entenderemos por diversidad en general y diversidad cultural en particular; de manera general partiremos por comprender que diversidad es *“entender la variedad que produce lo ecológico, lo biológico, lo familiar, lo escolar, lo cultural y lo social”* (Cárdenas, 2011, 3), lo que implica que en cualquier contexto y entorno la diversidad se hace presente.

Es importante diferenciar la diversidad de otros conceptos relacionados con los que suele confundirse entre los que cobra especial relevancia el concepto de desigualdad, al respecto señala Muñoz (Citado por Hernández, 2010, 9) que

por diversidad entendemos todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes, y por desigualdad todo aquello que establece jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos

... La diversidad se referirá a factores físicos, genéticos, personales y culturales ... La desigualdad se referirá sobre todo a factores sociales, económicos, políticos ... En educación hablaremos de personas diferentes en cuanto a capacidades, estilos, ritmos, motivaciones, valores culturales ... y hablaremos de desigualdad en situaciones que habremos definido convencionalmente que son de desventaja o de carencia en relación a otras personas o colectivos ... Así pues, todos y todas somos diferentes (diversos) y todos y todas padecemos de alguna situación de desventaja o carencia, independientemente de que decidamos compensarla o no.

Por su parte cabe destacar los planteamientos de Gimeno (1996, Citado por Hernández, 2010, 5) para quien la diversidad alude a la *“circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales”* para este autor, lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo y *“lo desigual lo confrontamos con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, capacitación para poder ser”*. Por lo tanto en coherencia con la perspectiva del presente estudio y siguiendo con lo planteado por Gimeno, al hacer referencia a la diversidad no podemos perder de vista que

las relaciones jerárquicas de poder entre hombres y mujeres, normales y anormales, mayorías y minorías, ricos y pobres, propios y extraños, incluidos y excluidos... han marcado distancias en el trato y en las posibilidades de realización de sus proyectos de vida personal y social, desencadenando paulatinamente una violencia implícita o explícita, aceptada o no, cuya expresión evidencia el sentido ideológico que

conllevan determinadas prácticas socioculturales (Gimeno, Citado por Hernández, 2010, 5).

Los planteamientos hasta aquí presentados, nos permiten comprender la diversidad como una categoría a partir de la cual se posibilita realizar lecturas de la manera como se establecen formas de organización social, de distribución de poderes e incluso de construcción y reproducción de conocimiento en relación a las diferencias biológicas, sociales o culturales de determinados individuos, grupos o colectivos.

Acerca de la diversidad cultural

Cuando hablamos de Diversidad Humana, debemos reconocer que existen multiplicidad de categorías desde donde podemos enfocar nuestra mirada, la diversidad se produce en los más diversos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político. En relación a lo cultural, retomaremos la definición realizada por la UNESCO en el año 2001, tras la Declaración Universal de la Diversidad Cultural, no porque sea esta la postura desde la que asumiremos esta categoría sino porque se reconoce el impacto que tienen estas declaraciones sobre las políticas de Estado y particularmente las políticas educativas, puesto que se trata de un documento avalado por la comunidad internacional, que realiza el reconocimiento de este tipo de diversidad y establece las conductas a las que obliga. En el Artículo 1 de esta declaración se plantea que

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este



sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2001, 4).

De acuerdo con Batallán y Campanini (2008) si bien la propuesta de esta Declaración era dar un giro conceptual y valorativo al hablar de la *defensa de la diversidad cultural*, se observa cómo ésta mantiene la sombra de la intencionalidad clasificatoria de grupos y poblaciones con las cuales se acuñó el término en el siglo XVI, asimismo se pone en evidencia la orientación funcionalista que se esconde tras el uso de este concepto al declarar que la cultura *“se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber”* (UNESCO, 2001, 4). Por otra parte Batallán y Campanini (2008, 161) asumen el concepto desde una perspectiva crítica frente a la orientación moral que se le ha otorgado a la diversidad cultural

En el tratamiento pedagógico del respeto a la diversidad que realizan los diseños curriculares se amalgaman argumentos teóricos y didácticos de orientación funcionalista que reducen este postulado a un plano meramente moral, obturando la potencialidad analítica del relativismo para comprender y elaborar el conflicto inherente a las prácticas democráticas en la escuela... la potencialidad crítica del precepto relativista actúa predominantemente en el plano normativo de control a los comportamientos, debido a una aparente paradoja que sostiene, por un lado, la obligatoriedad de la escuela en difundir y sostener una norma universalmente válida para todos y por otro, en su misma obligación de respetar y hacer respetar la diferencia cultural de grupos –“otros”– que dentro de ella son supuestamente portadores de una cultura particular.

En este punto las autoras nos hacen reconocer una seria contradicción en el discurso de la diversidad instaurado por una sociedad y una época que promueve principios de universalización, internacionalización u homogeneización. Otros autores como Magendzo (2006, 11), llaman nuestra atención sobre las implicaciones sociales y políticas de la diversidad cultural en el contexto particular de América Latina, para este autor la diversidad presupone cuestionar el conformismo, ser crítico ante las desigualdades sociales, las injusticias y buscar cambios estructurales que lleven a una verdadera transformación de la realidad, puesto que *“el mensaje de la diversidad no es neutro, asumir la diversidad como relación significa, por de pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en donde conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana, la democracia deliberativa, se redefinen y vigorizan”*.

Miradas a la diversidad cultural

La diversidad vista desde el multiculturalismo y la multiculturalidad

En la discusión en torno a la diversidad cultural se han propuesto diversas miradas, entre ellas la multiculturalidad que implica un reconocimiento de la existencia de diferentes culturas, de acuerdo con Catherine Walsh (2008, 51) la multiculturalidad

es un término descriptivo que encuentra sus raíces en los países occidentales y en las bases del estado liberal, y su afán de tolerancia e igualdad. Hace referencia a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación

entre ellas. Pero además de obviar la dimensión relacional. Oculta la permanencia de las desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre Otros.

En este sentido, la multiculturalidad no cuestiona las condiciones de desigualdad en las que se construye y reproduce el conocimiento y se dan las formas de relación entre sujetos sino que invita a un reconocimiento, respeto y tolerancia de la diversidad cultural, de tal manera que no permite una verdadera transformación de las estructuras desde las que se ha pensado y abordado la diversidad cultural, manteniendo un orden socialmente establecido que es conveniente para unos pocos que ostentan poder. Por su parte, para Villa y Grueso (2008, 29-30) la multiculturalidad y el multiculturalismo, permiten entonces

reconocer que los otros son diferentes, pero como diferentes que son, deben ser encerrados a través de la "forma de decir" que se dispone para legitimar las demarcaciones que conllevan la diferenciación; es una condena demarcativa para establecer distancia, un estado de reducción para la acción que condena, un encierro que silencia a los otros. Todo lleva a pensar, que por el solo hecho de reconocer la diferencia no se resuelven las desigualdades, porque el otro se mantiene a la distancia a través de los encierros que posibilita una demarcación para la acción de etiquetar o solo poner rótulos que condenan a los otros a quedarse allá...

Walsh (2008, 50) también llama la atención sobre como desde el multiculturalismo se reconoce al Otro siempre y cuando se mantenga circunscrito en la insularidad asignada dentro del orden de la nación, y en sí, del orden global. *"Tal reconocimiento emana no de la gente, sino de la "buena" voluntad y del poder del Estado y de la*

sociedad dominante. No cuestiona las bases ideológicas (o coloniales y racistas) de la nación; más bien imagina la nación como un archipiélago donde las etnias son islas particulares acotadas y comunicadas por las aguas universales de lo nacional", es así como la incorporación o inclusión de la diversidad como *otredad* dentro del aparato estatal, no conduce a la creación de sociedades más justas o igualitarias, y tampoco enfrenta el racismo y racialización que se han enraizado en las estructuras y sistemas del poder.

La diversidad vista a través de los lentes de la interculturalidad

A diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad tiene sus orígenes y antecedentes no en el Estado, sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, además, no propone únicamente el reconocimiento de la diversidad cultural como se hace desde la perspectiva multicultural sino que plantea la interrelación de culturas y se pregunta por los *sentidos de los otros*. Desde esta perspectiva es necesario reconocer que en el encuentro de diferentes formas de pensar, sentir, habitar y representar el mundo se pone en crisis lo establecido y *"en este caso la interculturalidad se ve como una posibilidad que pone de relieve la disposición - construcción de estrategias políticas, económicas y sociales que permitan la emergencia de lo silenciado, olvidado y devaluado por las prácticas hegemónicas de quienes han generado formas de homogeneización cultural"* (Villa y Grueso, 2008, 25).

Siendo así la interculturalidad, no es sólo una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino un proyecto político que cuestiona los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no, reconocido como conocimiento. El reflexionar sobre la educación desde una perspectiva intercultural puede convertirse entonces en una posibilidad para romper los moldes desde los que se ha



pensado el significado de la diversidad cultural, al reconocer que no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento, en este sentido

propender por una educación intercultural no sólo implica una nueva manera de educar de manera diferente a los sujetos, sino una posibilidad de entablar nuevos diálogos en el contexto de la interculturalidad, y ello excede (aunque no desconoce) lo que se ha entendido como etnoeducación. La educación intercultural convoca a un nuevo tejido de relaciones entre sujetos individuales y colectivos de múltiples y disímiles matrices culturales; lo cual significa que sólo será posible si transformamos nuevamente las representaciones sociales vigentes, de tal manera que se cuestionen y transformen las relaciones de poder/dominación que han subordinado unos saberes y han ubicado otros en el lugar de saberes hegemónicos (Rojas, S, f, 9).

Las definiciones hasta aquí presentadas, nos muestran cómo se ha venido redefiniendo el objeto de estudio de la diversidad cultural, pasando de un interés por cuantificar etnias, sus lenguas y costumbres, a un reconocimiento de la diferencia desde un plano axiológico y actitudinal -multiculturalidad- para finalmente realizar una lectura más compleja de la realidad donde hablar de diversidad cultural, implica cuestionar los diferentes procesos sociales, políticos, culturales, económicos e históricos desde los cuales se han establecido desigualdades e inequidades en relación a la diversidad y la diferencia.

Las rutas de la diversidad en los contextos educativos: Modelos de atención a la diversidad cultural

De acuerdo a los planteamientos de Rodríguez (S, f) como parte del recono-

cimiento de la existencia de la diversidad cultural en los contextos educativos, se han derivado diferentes propuestas de atención a la misma tales como el *modelo asimilacionista*, que pretende borrar las diferencias haciendo que el estudiante se adapte a las pautas de la cultura dominante, el *modelo compensatorio* que aborda las diferencias como un déficit y por ello desarrolla programas que buscan nivelar a los estudiantes en aquellos aspectos que consideran como falencias y el *modelo segregacionista* que pretende que las personas diferentes asistan a escuelas especiales para ellos. Asimismo se han planteado propuestas positivas como el *pluralismo cultural*, la *orientación multicultural* o la *educación no racista* en los cuales se interpreta la diferencia como una posibilidad de aprender y compartir nuevas experiencias pero donde más que reconocer la diversidad y propiciar condiciones para compartir saberes se pretende asumir una postura de tolerancia ante la misma. Finalmente, en los últimos años han tenido mayor auge propuestas como la *educación intercultural* y especialmente en las comunidades indígenas, la propuesta de una *educación propia*.

El camino a recorrer

Tanto los sujetos, como el mundo son contruidos en la interacción creativa, dialógica e intencionada (Ghiso, 2000, 5).

En la figura 1. se presenta un esquema que resume la metodología empleada en la presente investigación⁶:

La investigación es de corte cualitativo y se enmarca en la Hermenéutica Colectiva, que de acuerdo con Ghiso (2000, 9) es "*el camino que se utiliza para tematizar, relacionar, contextualizar, comprender y pro-*

6 Figura 1. Elaboración propia: Metodología del proceso de investigación.

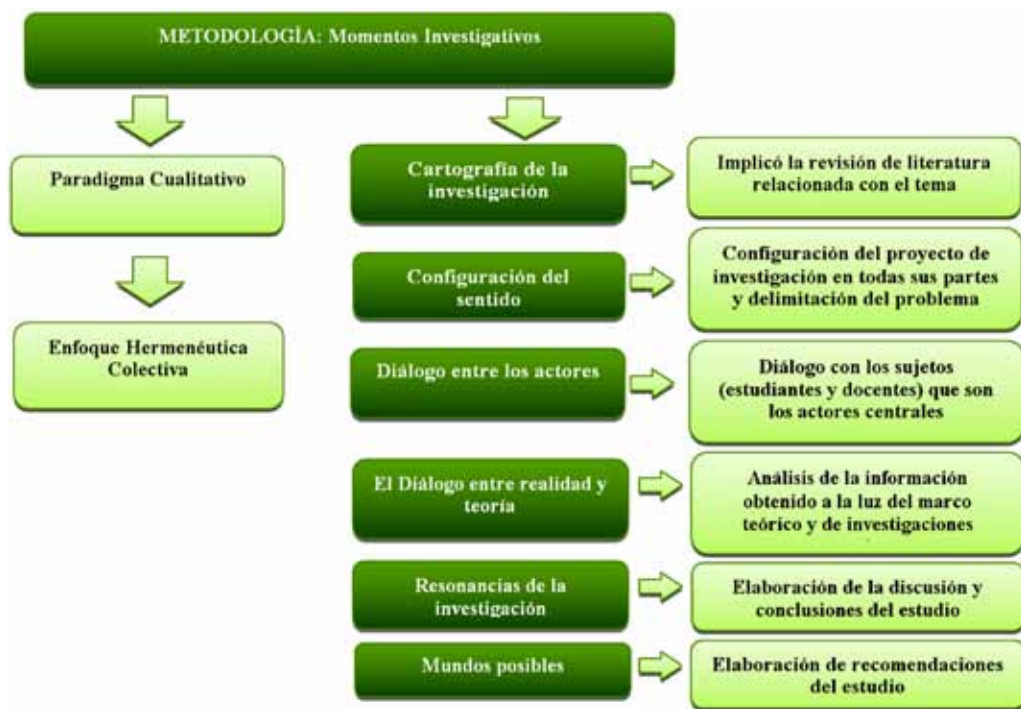


Figura 1. Esquema que resume la metodología empleada en la presente investigación.

blematizar esas manifestaciones vitales... es comprender, a partir de experiencias, las partes y la totalidad de la vida desde sus manifestaciones de vida a lo largo de la historia de un individuo, de un grupo o de una institución social". Se reconoce la hermenéutica colectiva como herramienta metodológica para nuestro proceso investigativo, puesto que es coherente con la necesidad -identificada en este proceso- de establecer un diálogo de saberes entre los sujetos que hacen parte del contexto universitario, diálogo que encuentra en las experiencias de vida una herramienta valiosa que permite develar los sentidos y significados de los sujetos que participan del proceso, reconociendo la importancia de los tiempos, espacios y escenarios en donde acontecen estas experiencias y que condicionan su quehacer potenciándolos o depotenciándolos.

Hallazgos de la investigación

A continuación se presentan los principales hallazgos del proceso investigativo organizados en tres categorías acordes a los objetivos planteados: concepciones de diversidad cultural, posiciones ante la diversidad cultural y condiciones necesarias para la emergencia y movilización de sentidos de diversidad cultural, en cada una de las cuales se presenta la posición de la universidad a nivel institucional, la de los estudiantes y la de los docentes.

Concepciones de diversidad cultural

¿Qué dice la Universidad como institución?



Para comprender el sentido que adquiere la diversidad cultural para la Universidad de Nariño como institución, se realizó el análisis de tres documentos claves en su direccionamiento estratégico y curricular como son: el Plan de Desarrollo Institucional 2008-2020 (PDI), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y el Proyecto Educativo Pedagógico del Programa de Licenciatura en Matemáticas (PEP), documentos que se han venido reestructurando como parte del proceso de *Reforma Profunda* iniciado en el año 2008 bajo el liderazgo del entonces rector Silvio Sánchez Fajardo y que propuso como lema el diálogo entre la Universidad y la Región.

Este análisis permite reconocer las concepciones de diversidad cultural y otras categorías relacionadas que se están desarrollando a nivel institucional a partir del proceso de reforma, de las cuales se destaca lo planteado en el PEI (2009, 16) respecto a que *“la Universidad de Nariño en su nueva Misión entiende la cultura desde el reconocimiento de las relaciones de poder que producen valores, concepciones y formas de conocimiento”*, lo que indica que se viene dando un cuestionamiento frente a la relación entre poder y conocimiento como un elemento fundamental en la generación de inequidades y desigualdades sociales y las posibilidades de ejercicio de autonomía y participación de los bienes sociales, económicos, culturales y epistémicos que tienen los sujetos y comunidades culturalmente diversas, cuyas posibilidades de ser y vivir en la mayoría de los casos no concuerdan con las estructuras hegemónicas que reproducen las instituciones educativas a todo nivel.

De igual manera cuando se alude al abordaje de la diversidad cultural desde la universidad se evidencia una constante referencia a la multi e interculturalidad, en todos los documentos se reconoce la Región Nariñense como un espacio multicultural, debido a que *“tiene una ubicación estratégica porque se encuentra entre el pulmón del mundo, en el que confluyen el*

Pacífico biogeográfico, la Amazonía, los Andes; y la cuna de la identidad cultural de la mayoría de pueblos originarios, que la sitúan como frontera internacional de Colombia con Suramérica” (PEI, 2009, 15), lo que implica que la Universidad se constituye en un escenario donde lo multicultural se hace presente y la multiculturalidad se reduce a la presencia de varias culturas en un espacio determinado sin que necesariamente se presente interacción entre ellas.

Por su parte, la interculturalidad se define como un *principio* que supone: *“el diálogo entre las culturas en un plano de transversalidad, el respeto por la diferencia, la alteridad, el conocimiento y reconocimiento de sus cosmovisiones, y la interacción en el marco de la complementariedad”* (PEI, 2009, 9), definición que otorga a la interculturalidad el matiz de un principio axiológico, pues si bien plantea un diálogo de saberes, hace énfasis en el respeto por el Otro y el reconocimiento de su diferencia, concepción que se relaciona con lo propuesto por Batallán y Campanini (2008, 161) quienes consideran que *“en el tratamiento pedagógico del respeto a la diversidad que realizan los diseños curriculares se amalgaman argumentos teóricos y didácticos de orientación funcionalista que reducen este postulado a un plano meramente moral, obturando la potencialidad analítica del relativismo –cultural– para comprender y elaborar el conflicto inherente a las prácticas democráticas en la escuela”*.

Por su parte en el PEI se *“reafirma la voluntad de educar en y para la interculturalidad, por cuanto los seres humanos se identifican a través de las múltiples formas imaginarias y simbólicas que dan sentido a su modo de pensar, de ser y estar en el mundo...esto supone superar el etnocentrismo cultural, científico y social para integrar al conocimiento académico, los saberes culturales y sociales”* (PEI, 2009, 26), asimismo en el PDI, se apuesta por la construcción de la categoría de Pensamiento Propio comprendido como

“construcción compleja e híbrida que no rechace los aportes de la ciencia europea, leída críticamente, y que integre de manera creativa, los aportes de los ancestros, tanto indígenas como afrodescendientes” (PDI, 2008, 26), planteamientos que se acercan más a lo que aquí comprendemos por interculturalidad, categoría que de acuerdo con Villa y Grueso (2008, 25) no propone únicamente el reconocimiento de la diversidad cultural sino que plantea la interrelación de culturas y se pregunta por los sentidos de los otros, permitiendo la confluencia de formas de pensar, sentir, habitar y representar el mundo que ponen en crisis lo establecido y, generan la necesidad de construir estrategias políticas, económicas y sociales “que permitan la emergencia de lo silenciado, olvidado y devaluado por las prácticas hegemónicas de quienes han generado formas de homogeneización cultural”.

Sin embargo, y probablemente por el hecho de que las reformas en educación son procesos paulatinos que se presentan a mediano y largo plazo, los mismos documentos presentan elementos que cuestionan la verdadera postura de la universidad frente a la integración de otros saberes culturales y sociales con sus formas tradicionales de construir y reproducir conocimiento, es así como tanto en el PEI como en el PDI se menciona explícitamente la necesidad de una validación científica del conocimiento y los saberes, al respecto se afirma que *“debe existir voluntad para la ciencia como el cuestionamiento permanente que genere la capacidad de encontrar la unidad en la diversidad” (PEI, 2009, 11) y que “la diversidad de pensamientos, permite mirar el acontecimiento de manera clara y científica...” (PDI, 2008, 36), lo cual entra en contradicción con la propuesta de diálogo de saberes constantemente expuesta en estos documentos, puesto que si se continua concibiendo la ciencia como único dispositivo que valida el conocimiento, este diálogo termina por presentarse como una falacia al no garantizar las condiciones que posibiliten*

que el Otro y su conocimiento/saber sea genuinamente reconocido y escuchado, y no simplemente se simule escuchar para demostrar el cumplimiento de un principio moral. De igual forma estas concepciones del conocimiento, develan una postura cuya pretensión final es lograr la *unidad en la diversidad*, sin dejar abierta la posibilidad a otras formas de conocimiento capaces de aceptar la diferencia y la complejidad, sin pretender aniquilarlas en búsqueda de la unidad, la homogeneidad y los dispositivos de control que esto posibilita.

Las concepciones de diversidad cultural hasta aquí presentadas, hacen evidente el énfasis en la dimensión étnica que a nivel institucional se le otorga a esta categoría específicamente en lo que respecta a comunidades indígenas y afrocolombianas, aunque cabe destacar que dentro del PEP del Programa de Licenciatura en Matemáticas (2010), se reconocen otras manifestaciones de diversidad cultural que van más allá de lo étnico y tiene en cuenta variables como el género, la clase y el grupo étnico al que pertenecen los estudiantes, lo que indica que se está ampliando el espectro sobre lo que se comprende por diversidad cultural y sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De manera general, los documentos analizados indican que se han dado importantes pasos en el reconocimiento de la diversidad cultural y la importancia de su inclusión en la formación de los futuros profesionales, sin embargo y bajo los lineamientos teóricos adoptados para la presente investigación, a nivel institucional se requiere de una posición más crítica frente a la construcción del conocimiento, desde una dimensión en la que la denominada multi o interculturalidad, no sólo se presente como una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino como un proyecto político que cuestione los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no reconocido como conocimiento, proyecto al que



la Universidad se ve convocada más aún cuando reconoce la característica multicultural del contexto donde tiene lugar.

La voz de los estudiantes

Frente a las concepciones de diversidad cultural manifestadas por los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas, se encuentra que la diversidad en general se concibe como *variedad y diferencia*, lo cual entra en consonancia con lo planteado por Cárdenas (2011, 3) para quien la diversidad es *“entender la variedad que produce lo ecológico, lo biológico, lo familiar, lo escolar, lo cultural y lo social”*; por su parte la diversidad cultural se concibe como *“las diferentes formas de observar, expresarse, ver el mundo, pensar y construir conocimiento”* (Estudiante 1, 2012) concepción que se relaciona con los planteamientos de Squella (citado por Magendzo, 2006, 11), para quien la diversidad, *“es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existen una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder, etc.”*. Asimismo se encuentra que los estudiantes asocian la diversidad cultural principalmente con los grupos étnicos, aunque se reconocen otras expresiones de ésta relacionadas con los denominados grupos urbanos e incluso con las diferencias de género, lo que indica que en coherencia con los planteamientos del PEP (2010) los estudiantes vienen construyendo una concepción que supera posturas tradicionales que relacionan la diversidad cultural con categorías étnicas o raciales, aunque se continua haciendo énfasis en estas.

La voz de los docentes

En coherencia con lo planteado por los estudiantes, los docentes del Programa de Licenciatura en Matemáticas que

participaron de la investigación, conciben la diversidad cultural como un *“conjunto de conocimientos, saberes, expectativas y significados distintos que circulan y cambian de una cultura a otra”* (Docente 1, 2012) y la relacionan específicamente con las distintas formas de aprender matemáticas, asimismo se plantea que desde el Programa de Matemáticas se promueve la diversidad cultural entendiendo *“que cada grupo cultural del mundo crea unos conocimientos, unos saberes, tiene unas expectativas distintas frente a la vida, tiene unas experiencias religiosas distintas”*. (Docente 2, 2012)

En este punto es importante destacar que desde el Programa de Licenciatura en Matemáticas se ofrece a los estudiantes de noveno y décimo semestre las materias de *Educación y Cultura I y II* que pretenden abordar las diferentes maneras de aprender matemáticas teniendo en cuenta las características culturales de los estudiantes, aspecto que vale la pena resaltar proviniendo de un área del conocimiento caracterizada por su amplia tradición científica y la búsqueda de validación y generalización de los conocimientos que produce; de acuerdo con lo manifestado por el docente de esta materia *“la diversidad cultural se aborda desde una perspectiva antropológica destacando la importancia del significado que se le otorga a los conocimientos en una cultura determinada, de acuerdo a las necesidades que se presentan en ella”* (Docente 1, 2012); concepción que entra en diálogo con la perspectiva de Geertz (2005, 51) para quien lo importante es comprender la cultura como *“producción de sentidos... como el sentido que tienen los fenómenos y eventos de la vida cotidiana para un grupo humano determinado”*.

De igual forma se encontró que los docentes relacionan la diversidad cultural con problemáticas como el racismo y la discriminación por género, con lo que se reconoce que trasciende de los problemas académicos y de aula y se vincula a problemáticas sociales históricamente

mantenidas como la discriminación y la exclusión.

Posiciones ante la diversidad cultural

La mirada institucional

La Universidad de Nariño reconoce la diversidad cultural de la región, los saberes locales y existe una apertura a un diálogo de saberes, esto se puede interpretar como un aspecto positivo, que indica reflexión del tema al interior de la institución y su inclusión en los diferentes documentos matrices, no obstante su materialización en las prácticas de formación es un aspecto aún incipiente en la mayor parte de los programas académicos.

Asimismo, la universidad reconoce que existen presiones desde el sistema educativo que no permiten abordar la diversidad cultural, en este sentido, se evidencia una contradicción entre lo que la universidad desea formar desde su misión, visión y principios y las exigencias del gobierno nacional, *“los sistemas de educación superior están presionados hacia el cambio por los mismos factores que movilizan al mundo globalizado, por ende, al sistema académico universitario se le exige formar profesionales que respondan a los requerimientos de índole neoliberal introducidos en los países latinoamericanos”* (PEI, 2009, 14), al respecto cabe preguntarse ¿Cuál es el papel y el compromiso que tiene la educación superior frente a la diversidad cultural? ¿La diversidad cultural es un concepto museo? ¿Cuál es la respuesta ante esas presiones del Estado? ante estos interrogantes posiblemente no encontremos respuestas pero es importante que se inicie un proceso de reflexión.

Un aspecto que llama la atención es el reconocimiento de la diversidad a partir de sus limitaciones y de la vulnerabilidad de los grupos diversos *“para el Proyecto Educativo Institucional –PEI– el fundamento humano, social y cultural involucra*

la formación de una cultura de la inclusión de grupos humanos y de personas caracterizadas por alguna limitación de carácter físico, económico, social, étnico y cultural, que se traduzca en todas las actividades Institucionales incluyendo las de orden pedagógico” (PEI, 2009, 26 -27), esto a su vez tiene implicaciones en las prácticas de formación que se lleven a cabo, si la diversidad es considerada como una limitación posiblemente las estrategias que se desarrollen para su abordaje sean de tipo compensatorio, como lo plantea Rodríguez (S, f, 1390) *“existen algunos modelos que pretenden afirmar la cultura hegemónica dominante, es decir, modelos en los que la diversidad cultural es considerada como un déficit y en su abordaje prima el interés por asimilar, compensar o segregar a los estudiantes culturalmente diversos”*.

Por último, desde el PEP el abordaje de la diversidad cultural tiene implicaciones para el proceso de formación de los futuros licenciados, tal como se expresa en el documento *“en el proceso formativo y en el devenir de las prácticas científicas intervienen diversos factores que responden a exigencias sociales, culturales, ideológicas, políticas, filosóficas, etc... Este proceso está determinado por parámetros axiológicos provenientes de la concepción del hombre histórico sobre la realidad, la construcción de sentido de vida y el uso de ese mismo conocimiento para un proyecto de vida social, económica y cultural”* (2010, 12), lo anterior nos permite comprender que la configuración de los diferentes factores en el proceso de formación se va a ver reflejado en la configuración del sentido de vida que haga cada sujeto y en su construcción de un proyecto de vida, que seguramente tendrá implicaciones en su rol como docente.

La mirada de los estudiantes

Los estudiantes reconocen que como futuros docentes se verán enfrentados a contextos diversos, donde confluyen múltiples miradas de ver y entender el mundo, por ende reconocen como un



aspecto importante el abordaje de la diversidad cultural dentro de sus procesos de formación, tal como lo afirma uno de uno de los estudiantes *“es importante, porque vemos que en el aula de clase hay muchos estudiantes que tienen diferentes formas de pensar, de ver la vida, entonces, para trabajar un cierto concepto matemático, debemos tener en cuenta estos saberes”* (Estudiante 4, 2012), afirmación que refleja la conciencia que tienen los estudiantes frente a la existencia de diferentes formas de concebir el mundo y de construir conocimiento y su incidencia en la enseñanza de las matemáticas.

Asimismo consideran que reconocer la diversidad cultural en el aula facilita la identificación de las metodologías que se van a emplear para la enseñanza, percibiéndola como un aspecto positivo para potenciar el proceso de enseñanza - aprendizaje, de igual forma la conciben como una oportunidad que posibilita la construcción de conocimiento social, esto coincide con lo planteado en el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas –FLAPE- donde se afirma que *“la oportunidad que ofrece reflexionar acerca de una educación intercultural es romper los moldes desde los que se ha pensado el significado de la diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente, reconociendo por ejemplo, que no existe un sólo tipo de saber, un sólo tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento”* (FLAPE, 2005 citado por Castro, 2009, 368)

Igualmente los estudiantes hacen una valoración positiva del abordaje de la diversidad cultural en su proceso de formación y reconocen que antes los docentes no tenían esta oportunidad, además identifican la necesidad de que desde la Universidad se posibiliten estos espacios no sólo para ellos como estudiantes sino para aquellos docentes que están en ejercicio y que no han recibido ningún tipo de formación al respecto. Además reconocen que el abordaje de la diversidad cultural en el

aula como futuros docentes puede facilitar la convivencia escolar, al permitir que los procesos de enseñanza aprendizaje sean más participativos, tomando en cuenta los saberes previos de los estudiantes a fin de no llegar a imponer conocimientos y dando la palabra al estudiante para plantear otras formas de construir conocimiento, como lo expresa uno de los estudiantes *“como futuros docentes estamos enfrentados a una cierta comunicación con nuestros alumnos... los alumnos nos pueden dar otra solución a nuestro problema, o sea que los alumnos pueden plantear un problema y este alumno lo resolvió de una forma y este otro alumno lo resolvió de otra forma y eso enriquece el proceso matemático lo que permite un mejor aprendizaje”* (Estudiante 2, 2012).

En este sentido se observa como los estudiantes se visualizan en su rol como docentes y resaltan la importancia de la diversidad cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje como un aspecto que lo enriquece y lo facilita, asumiendo desde ya una responsabilidad con el abordaje de la misma, lo cual pone en evidencia la potencialidad del abordaje de la diversidad cultural como posibilitadora de rupturas frente a la educación tradicional que se mantiene en las instituciones educativas, al permitir reconocer la voz y los conocimientos de los Otros, lo que se constituye en un elemento enriquecedor para el contexto educativo.

Por otra parte, la diversidad cultural se la asume como el respeto de los conocimientos de las diferentes culturas para asociarlos a los conocimientos de la cultura occidental, esto refleja una posición que busca *conciliar* unos conocimientos con otros frente a lo que se asume una posición crítica pues se reconoce que son saberes que se nos han impuesto desde una *cultura dominante*, al respecto uno de los estudiantes afirma *“en lo que se refiere a los usos y costumbres de la matemática, nos hemos dado cuenta que debemos tener en cuenta el modo de pensar de estas culturas, es como respetar lo que ellos*

piensan y asociarlo a la cultura occidental que es a lo que nosotros estamos acostumbrados y lo que nos han impuesto se podría decir” (Estudiante 3, 2012).

Con respecto a las problemáticas que los estudiantes identifican en el abordaje de la diversidad cultural en el aula, se encuentran la falta de tiempo para el desarrollo de contenidos y el cumplimiento a los estándares impuestos desde el Ministerio de Educación Nacional, y ante el hecho de trabajar con una comunidad culturalmente diversa a la suya identifican como posibles dificultades desconocer la lengua de la comunidad -específicamente si se trata de una comunidad indígena-, la adaptación al contexto y la adaptación a concepciones del conocimiento distintas a la dominante, tal como lo plantea uno de los estudiantes *“como problemática veo de pronto el adaptarse un poco a otra concepción de las matemáticas que tenga la comunidad y que no sea como mi concepción” (Estudiante 3, 2012).*

Al respecto cabe destacar que los estudiantes reconocen que ante la presión del tiempo, de los estándares y contenidos lineales y rígidos, se terminaría imponiendo lo que pide el sistema, con lo que se devela una contradicción entre lo que consideran lo más adecuado y lo que en realidad harían, ya que a pesar de que reconocen la importancia de conocer el contexto y acercarse a la cultura de los estudiantes y sus formas particulares de construcción de conocimiento, todos coinciden en que la falta de tiempo sería el principal impedimento para hacerlo.

Cabe resaltar que para los estudiantes el reto de la diversidad cultural se relaciona con la distancia o cercanía del contexto educativo con la cultura del docente, es decir, *si el docente que llega es el extraño en esa cultura*, más grande va a ser el interés y el reto de abordar la diversidad cultural y se buscaría generar estrategias para acercarse y adaptarse al contexto y a la cultura, sin embargo, si llega a un contexto donde confluyen diversas cultu-

ras los estudiantes reconocen que sería más fácil adaptarse pues terminarían imponiendo los conocimientos de la cultura dominante a la que pertenecen.

Finalmente, los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas, consideran que en el Sistema Educativo Colombiano *no se le da importancia* al abordaje de la diversidad cultural y que este termina dependiendo de la voluntad de cada docente, al respecto uno de los estudiantes afirma *“actualmente creo que no se le da mayor importancia a aquello de la diversidad cultural, se trata de enseñar ciertos contenidos pero no se especifica cómo lo que se debe hacer, no se tiene en cuenta diría nada hasta ahora” (Estudiante 3, 2012).* Igualmente se reconoce que por lo general el abordaje de la diversidad cultural es un papel que se ha dejado a entidades no gubernamentales, desconociendo las implicaciones que esto tiene para los contextos educativos.

La mirada de los docentes

Los docentes y directivos interpretan como positivo el abordaje de la diversidad cultural al permitir el reconocimiento de unos saberes no explorados en la Escuela *“tenemos unos saberes ancestrales que nunca antes habían sido reconocidos en la Escuela” (Docente 1, 2012),* que además van a posibilitar el desarrollo de nuevas metodologías para enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje. Asimismo se plantea la necesidad de evitar juzgar los conocimientos de otras culturas, al respecto se afirma *“eso es lo que estamos intentando hacer nosotros en relación a la diversidad cultural y con respecto a eso lo que intentamos promover en los estudiantes es el respeto a esa diversidad cultural, evitando juzgar los conocimientos de otras culturas” (Docente 2, 2012),* se observa una posición desde una perspectiva multicultural enfocada al respeto por la diversidad cultural y a no juzgar sus saberes, esto a su vez demuestra apertura hacia el tema y disposición para incluirlo como parte del proceso de formación de los futuros docentes.



Para los docentes al abordar un área de conocimiento como la Etnomatemática -la cual se desarrolla dentro de las materias de Educación y Cultura I y II- se hace un reconocimiento de la diversidad cultural, al comprender que hay procesos matemáticos distintos, necesidades, problemáticas o formas de aprender distintas, lo que implica entender las matemáticas como una construcción y producción social, es decir, como un elemento de construcción humana. De igual manera, el acercarse a contextos culturalmente diversos posibilita conocer lógicas distintas, lo cual es de gran importancia ya que va a permitir no chocarse con otros saberes y no llegar a imponer conocimientos.

Como problemática en el abordaje de la diversidad cultural en la enseñanza de las matemáticas, se identifica el desconocimiento de las diferentes culturas de parte de los futuros docentes, aspecto que se reflejaría cuando se vea enfrentado a una comunidad culturalmente diversa, al respecto se afirma *“los problemas no se presentan cuando se trabaja en Pasto donde se impone la lógica dominante, sino cuando el docente se encuentra con lógicas distintas, con formas de concebir la realidad y de construir conocimiento diversas”* (Docente 1, 2012), esto iría en concordancia con lo planteado por Magendzo (2006, 11), quien llama la atención sobre las implicaciones sociales y políticas de la diversidad cultural en América Latina, para él se debe tener en cuenta que *“la diversidad de grupos culturales y sociales distintos, con tiempos discontinuos pero que están simultáneamente presentes, la existencia de una cultura integrada por diversas tradiciones, es y ha sido una característica del mundo latinoamericano... En nombre del orden, de la unidad nacional, de los afanes “modernizantes” y “civilizadores”, no sólo se ha negado y rechazado la diversidad sino que se la ha combatido y censurado”*.

Así mismo, en coherencia con lo planteado por los estudiantes, se percibe que el Sistema Educativo Colombiano,

plantea contradicciones con respecto al abordaje de la diversidad cultural, por un lado se exige que los contextos educativos incluyan el tema dentro de sus prácticas de formación pero a la vez los aspectos que se evalúan no tienen en cuenta estos elementos, sino que se relacionan con un sistema homogeneizante que exige enseñar a todos lo mismo y evaluar con los mismos criterios

Desde una lógica de la diversidad uno diría tendrá que debe haber una forma de evaluarlos distinta pero no la hay. De la forma en que se evalúa en la zona urbana así mismo se evalúa a una comunidad indígena en el Amazonas, exactamente igual. Entonces uno dice esto es un engaño, una contradicción, porque nos dicen que hagamos una cosa y nos evalúan con otra. Entonces uno dice bueno y ahora qué hacemos? (Docente 1, 2012).

En este punto resulta central el planteamiento que realizan Batallán y Campanini (2008, 171) en relación a la contradicción que representa el hecho de que a la escuela se le exige *“difundir y sostener una norma universalmente válida para todos y al mismo tiempo realizar su obligación contemporánea, de respetar y –hacer respetar– la diferencia de los niños que son supuestamente portadores de una cultura particular”*, planteamiento a partir del cual se advierte la relación no sólo entre los conceptos de diferencia, diversidad y cultura sino y sobre todo la relación contradictoria que se presenta entre las teorías y las normas que abordan la diversidad y la diferencia y las prácticas en el contexto educativo.

Condiciones necesarias para la emergencia y movilización de sentidos de diversidad cultural

A nivel institucional la Universidad de Nariño cuenta con un PEI y un PDI que reconocen la importancia que tienen en el quehacer universitario temas relacionados con la diversidad cultural, la multi

e interculturalidad pero se reconoce que para su pleno abordaje se hace necesaria la flexibilización del curriculum, la transversalización de lo propio al curriculum, y la implementación de herramientas curriculares integrales, de acuerdo a lo planteado en el PDI (2008), se hacen necesarias formas pedagógico-curriculares que permitan la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y según lo planteado en el PEP (2010) se requiere propiciar el diálogo de saberes basado en una perspectiva Sociocultural e Interdisciplinaria.

Desde la percepción de los estudiantes, el Programa de Matemáticas brinda espacios académicos formales y continuos en los que se abordan temas relacionados con la diversidad cultural, entre los que se destaca las materias de *Educación y Cultura I y II* que les proporcionan las principales herramientas teóricas frente a la diversidad cultural y les han permitido *“generar conciencia frente a la importancia de considerar los aspectos culturales dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje”* (Estudiante 5, 2012), lo que puede sintetizarse en una disposición o *actitud favorable* para abordar los procesos educativos desde esta perspectiva, actitud que de acuerdo con los estudiantes implica *“no imponer conocimientos y aprender a identificar problemas en el proceso de enseñanza - aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad cultural de los estudiantes”* (Estudiante 4, 2012). Asimismo se destaca la necesidad manifestada por los estudiantes, de establecer espacios de encuentro y reflexión acerca de la diversidad cultural y la educación con las diferentes comunidades que hacen parte del contexto universitario.

Por su parte los docentes en coherencia con lo planteado por los estudiantes y lo evidenciado en el PEP, consideran que el principal espacio que se ha generado en el programa en relación a la diversidad cultural es la inclusión formal del área de Etnomatemáticas dentro del Plan de estudios, la cual incluye el desarrollo de prácticas a comunidades indígenas del

Putumayo y comunidades afrocolombianas de la Costa Pacífica Nariñense, con el propósito de facilitar el contacto con comunidades culturalmente diversas para los estudiantes, lo que claramente hace evidente el énfasis étnico-racial que prevalece en el abordaje de la diversidad cultural, sin desconocer con ello el trabajo que se viene adelantando desde este programa al vincular directamente la diversidad cultural como parte de la formación de los futuros docentes.

En conclusión ¿Cuáles son los sentidos de la diversidad cultural y sus diálogos imperfectos?

Énfasis en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural

Si bien al hablar de diversidad cultural aparecen algunas posturas, desde la institución, estudiantes y docentes, que indagan por las diferencias de género, de clase, de edad, y población de frontera, tanto en los elementos conceptuales como en las actividades y estrategias propuestas para abordar la diversidad cultural, se evidencia una tendencia a relacionar esta categoría con lo étnico racial, especialmente en relación a las comunidades indígenas y afrocolombianas que permanecen circunscritas en su territorio, con lo que se conserva una postura esencialista de la cultura, desde la que se pierden de vista las diferentes manifestaciones de diversidad cultural que pueden presentarse en el aula sin que ésta deba hacer parte de las comunidades mencionadas ni ubicarse en un contexto apartado. Desde este *sentido* se puede considerar entonces que la diversidad del Otro sólo es relevante cuando está aislado, apartado y que su diversidad deberá desconocerse, asimilarse o segregarse cuando existe una mayoría que lo desconoce e invisibiliza.



La diversidad cultural como déficit o limitación

Tanto en el sentir de los estudiantes y docentes como en los documentos analizados, se hace evidente un énfasis de la diversidad cultural desde el déficit y se la concibe como una limitación que debe ser superada garantizando a los estudiantes alcanzar condiciones de igualdad, este aspecto resulta inquietante puesto que de la mirada que se tenga de la diversidad cultural va a depender su posterior abordaje, pues al concebirla como un déficit únicamente se va a buscar que éste sea superado, mientras que si se la ve como potencialidad se va a reconocer su valor como posibilidad para enriquecer el proceso de formación.

La postura multicultural del respeto a la diferencia

A nivel institucional y como parte del discurso de estudiantes y docentes, se hace un especial énfasis sobre el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diferencia, visto más como un principio moral o axiológico pero sin proponer un cuestionamiento claro frente a las posiciones de inequidad y desigualdad que genera el desconocimiento de los múltiples saberes propios de una sociedad multicultural a la que tanto se hace referencia, es decir, aunque se plantea la necesidad de un diálogo de saberes no se cuestionan los lugares de poder desde donde se construye el conocimiento y el papel de la universidad en la construcción del mismo, ni se analizan las condiciones para que este diálogo sea posible en condiciones de horizontalidad, de manera que el Otro sea genuinamente escuchado y no termine siendo utilizado para la imposición de un pensamiento hegemónico, esto no desconoce que la Universidad viene construyendo un discurso en torno a la diversidad cultural y que existen dificultades al introducir estas nuevas miradas y formas de construir y concebir el conocimiento en instituciones

permeadas por lógicas dominantes, tradicionales y hegemónicas.

La Unidad Nacional vs la Diversidad Cultural

Las posturas estatales que buscan por un lado el mantenimiento de la unidad nacional y por el otro el reconocimiento de la multiculturalidad, reflejan incoherencias de fondo que cuestionan el verdadero sentido e interés que tiene la diversidad cultural para el sistema educativo, incoherencias que son fácilmente identificadas por docentes y estudiantes especialmente en lo que se refiere a la homogeneización de tiempos y estándares caracterizados por contenidos que difunden una perspectiva occidental, científica y moderna del conocimiento y las evaluaciones que niegan cualquier posibilidad de diferencia y chocan con cualquier actitud o disposición favorable que al respecto se esté gestando en los futuros docentes, quienes admiten que bajo estas condiciones terminarán cediendo a las presiones del sistema e *imponiendo sus posiciones o conocimientos*, lo que evidencia que el sistema educativo fracasa en la apuesta por la diversidad cultural nada más en la evaluación, entrampándose en la forma como imparte y valora los conocimientos desde la academia.

Contradicciones con las demandas del Estado

Existen contradicciones entre lo que la Universidad de Nariño plantea desde su visión, misión y principios y lo que el Sistema Educativo Nacional exige, por un lado la universidad muestra apertura para el abordaje de la diversidad cultural, el reconocimiento del pensamiento propio y la construcción de modelos alternativos desde lo local, como posibilitadores de formas alternativas de desarrollo que contribuyan al buen vivir de las comunidades, mientras que desde el sistema educativo prima el cumplimiento de estándares que obligan a que la institución mantenga dinámicas y modelos tradicionales en las formas de



construir y reproducir el conocimiento, desde los cuales van a ser evaluados tanto las instituciones como los futuros profesionales, ejerciéndose una presión difícil de resistir tan sólo desde la buena voluntad de las instituciones y los docentes, lo que indica que se requiere una transformación estructural frente al verdadero papel que debe tener la diversidad cultural en los contextos educativos.

¿Diversidad como metodología/ estrategia de unidad e imposición?

El tener en cuenta la diversidad cultural dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje sin garantizar las condiciones para un diálogo horizontal de saberes que posibilite la construcción conjunta de conocimiento, puede constituirse también en una nueva estrategia de imposición de conocimientos occidentales, es decir en una forma más sutil en la que se reconozca la diferencia, no para aprender de ella sino para educar/instruir más fácilmente a través de ella, a manera de metáfora no garantizar estas condiciones nos podría ubicar ante una nueva versión de *evangelización* pero esta vez no de una religión, sino de una postura moderna, científica y occidental del conocimiento.

Cuando el extraño es uno

El presente estudio hizo evidente que la posición frente a la diversidad cultural y las actitudes frente a la misma en el quehacer pedagógico varían dependiendo de dos circunstancias, una cuando en el contexto educativo el docente hace parte de la supuesta *cultura mayoritaria, homogénea y dominante*, situación en la que se admite que no se le otorgaría suficiente relevancia a la categoría de diversidad cultural bajo argumentos como la falta de tiempo o los estándares de evaluación, y se reconoce que se terminaría por imponer una forma de conocimiento y una metodología. Sin embargo, cuando es el docente el diverso en un contexto educativo, por ejemplo cuando debe desempeñar su rol en una comunidad indígena o afrocolombiana a

la que no pertenece, entonces el interés por la cultura de la comunidad aumenta así como el interés por adecuar las metodologías a las necesidades de los estudiantes, desde este *sentido* la diversidad cultural tiene importancia en la medida en que el docente se siente extraño o diferente en relación a la comunidad educativa pero se invisibiliza cuando confluyen múltiples culturas en el aula.

Del dicho al hecho...

Para terminar, si bien se encuentran elementos importantes que evidencian que a nivel curricular se están desarrollando procesos para acercar a los futuros docentes al tema de la diversidad cultural, lo cual se evidencia en su actitud de interés y disposición para considerar los aspectos culturales de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, también se reconocen fuertes impedimentos del sistema educativo colombiano, que antes de iniciar su ejercicio docente, hace pensar a los estudiantes que se trata de una tarea difícil de lograr si el sistema mantiene su énfasis homogeneizador y continúa desconociendo en la práctica la diversidad cultural de nuestro país.

A manera de recomendaciones

- La experiencia del programa de Licenciatura en Matemáticas hace evidente que en cualquier área de conocimiento es factible y sobre todo necesario incluir el tema de la diversidad cultural como parte del proceso de formación de los futuros docentes, de manera que se posibiliten condiciones genuinas para la pretendida construcción de pensamiento colectivo y complejo tan en boga en los planes de desarrollo y proyectos educativos de las instituciones de educación superior.
- Se hace necesario reflexionar de manera más profunda sobre las implicaciones de conceptos como multiculturalidad e interculturalidad en la educación superior, pues aunque tienden a usarse indiscriminadamente



difieren en los cuestionamientos que realizan sobre las situaciones de inequidad, desigualdad y posiciones de poder desde las cuales se construye el conocimiento y se reconoce la diversidad y la diferencia.

- La diversidad cultural que hace parte de la mayoría de las instituciones educativas colombianas puede constituirse en un espacio idóneo para dialogar y reflexionar frente al papel de los docentes y la educación en torno a la diversidad cultural, lo que implica empezar la tarea de mirar desde adentro, cuestionando la manera como se está abordando la diversidad cultural en este nivel para generar transformaciones en las prácticas que se desarrollan en los demás niveles de educación.
- Los procesos de formación de los futuros licenciados frente al tema de

la diversidad cultural, deben superar concepciones esencialistas y étnico raciales que invisibilizan la presencia de otras diversidades culturales en el aula, desconociendo los complejos procesos sociales de un país como Colombia cuya constante movilidad social requiere que seamos capaces no sólo de ser *buenos ciudadanos* sino de relacionarnos adecuadamente con la diversidad y la diferencia.

- El reconocimiento social que tiene la universidad en la sociedad debe ser aprovechado para cuestionar la estructura actual del sistema educativo en torno al abordaje de la diversidad cultural, pues si no se producen transformaciones estructurales, el discurso de la diversidad cultural no dejará de ser uno más de los frecuentes temas de moda que generalmente se insertan en el sistema educativo.

Referencias

- Albán, Adolfo. (2008). *¿Interculturalidad sin decolonialidad? colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. Diversidad, Interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: D'vinni S.A
- Alonso, María José; Navarro, Raquel y Vicente, Lidón. (S.f). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf>. (Recuperado en Julio 24 del 2012).
- Asamblea Nacional Constituyente (1991) Constitución política de Colombia de 1991.
- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana. (2008). *El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral*. En: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110159A/9142> (Recuperado en Diciembre 13 del 2011).
- Cárdenas, Claudia. (2011). *La diversidad en la diversidad. Módulo Educación para la Diversidad*. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Castro, Celmira. (2009) Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas En: Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe, Vol. 6, Núm. 10, julio, 2009, pp. 358-375 Universidad del Norte Colombia.
- Del Arco, Isabel. (1999). Curriculum y Educación Intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de Educación Intercultural. Tesis Doctoral. En: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8303/Tidb2de10.pdf;jsessionid=CCB1BD01E01521C0FE783549F5631418.tdx2?sequence=3> (Recuperado 25 Julio 2012).
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Rio de Janeiro: Siglo Veintiuno Editores.
- Geertz, Clifford. (2005). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Gil Juarena, Inés. (2007). Percepciones de la diversidad y los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. En: http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%2087_%20Gil%20Juarena.pdf (Recuperado en Julio 24 del 2012).

- Ghiso, Alfredo (2000). Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). En: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/potenciando_diversidad.pdf (Recuperado Junio 13 de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Extrañamiento del otro*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Hernández De La Torre, Elena. (2010). La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales. En: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf>. (Recuperado en Abril 20 de 2012).
- Hernández, Gregorio. (2011). Paradigmas que fundamentan el concepto de cultura. Módulo concepto de cultura. Maestría en Educación desde la diversidad. Universidad de Manizales.
- Llanquinao, Hilda. (2009). Los valores de la educación tradicional mapuche, posibles contribuciones al sistema educativo chileno. En: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2356/HLLT_TESIS.pdf?sequence=1 (Recuperado en Julio 13 del 2012).
- Magendzo, Abraham. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30517306007> (Recuperado en Abril 15 de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2016. En: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html> (Recuperado Julio 30 de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables. Bogotá, Colombia. En: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf. (Consultado el 15 de Mayo de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf (Consultada Mayo 15 de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional (1992). Ley 30 de 1992. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf (Consultada el 15 de Mayo de 2012).
- Ojeda, Elizabeth; González, Patricia; Martínez, María Fernanda; Rodríguez, Diana; Caicedo, Ana; Pantoja, Mauricio y Zambrano; Christian. (2012). *Prejuicios y estereotipos entre estudiantes universitarios Pertenecientes y No Pertenecientes a Comunidades Indígenas, Afrocolombianas y Homosexuales de la Universidad de Nariño*. Investigación presentada en el Concurso de Investigación Docente Alberto Quijano Guerrero de la Universidad de Nariño.
- Osorio, Karla. (2007). Atención a las Necesidades Especiales desde el Sistema Educativo Regular: La Experiencia de una comunidad educativa que convive y aprende con la Diversidad. En: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/atencion-a-las-necesidades-especiales-desde-el-sistema-educativo-regular-la-experiencia-de-una-comunidad-educativa-que-convive-y-aprende-en-la-diversidad/> (Recuperado en Julio 25 del 2012).
- Rodríguez, Rosa. (2008) Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875014>. (Recuperado en Julio 1 del 2012).
- Rodríguez, Rosa. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la Diversidad Cultural. En: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/39742/39580>. (Recuperado en Julio 24 del 2012).
- Rodríguez, Mónica. (S, f). Diversidad cultural y educación intercultural. Universidad de Vigo. En: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/174.pdf> (Recuperado el 23 de Julio de 2012).
- Rojas, Axel. (S,f). Inclusión social, interculturalidad y educación. ¿Una relación (im) posible?. En: www.foro-latino.org/flape/foros_virtuales/.../FV4-Presentacion.pdf (Consultado el 1 de Noviembre de 2011).



- UNESCO (2001) Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. Johannesburgo: 26 de agosto – 4 de septiembre 2002. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf> (Recuperado en Mayo 6 del 2012).
- Universidad de Nariño. (2010). Proyecto Educativo Pedagógico del Programa de Licenciatura en Matemáticas.
- Universidad de Nariño. (2009). Proyecto Educativo Institucional. Disponible en: http://akane.udenar.edu.co/siweb/secretaria_1/archivos/Proyecto-educativo-institucional-2009.pdf (Recuperado en Julio 30 del 2012)
- Universidad de Nariño. (2006). Plan Marco de Desarrollo Institucional 2008 - 2020. En: http://reforma.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2010/03/PLAN_DE_DESARROLLO_UDENAR_2008_2020.pdf (Recuperado en Julio 30 del 2012).
- Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (2008). Emergencias posibles desde la construcción de la interculturalidad. Diversidad, Interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: D'vinni S.A.
- Walsh, Catherine. (2008). Interculturalidad crítica Pedagogía de-colonial. Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad. Bogotá: D'vinni S.A.
- Zino, Julio. (2000). Algunos conceptos básicos: *La estructura social*, Murcia, Universidad Católica San Antonio. En: [file:///C:/Users/familia%20martinez/Downloads/Algunos%20conceptos%20b%C3%A1sicos%20\(1\).htm](file:///C:/Users/familia%20martinez/Downloads/Algunos%20conceptos%20b%C3%A1sicos%20(1).htm). (Recuperado en Julio 27 de 2012).

La influencia de los emporios en la era de papel de la escuela¹

OLGA PATRICIA ANTURÍ ALMARIO² , AURA LILIA GÓMEZ BRICEÑO³
WILMAR PULIDO PULIDO⁴

Resumen

Este artículo emerge como producto del macroproyecto de investigación denominado. “*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*”, el cual tuvo como propósito develar, comprender y explicar a través de la construcción de teoría, las concepciones que tienen los profesores y los maestros de nueve instituciones educativas, de siete municipios del Departamento del Huila, una del Valle del Cauca y una de Risaralda, sobre la situación de vulnerabilidad o no de sus estudiantes y las practicas educativas y pedagógicas, que se utilizan en pos de transformar dicha situación. El artículo propone una nueva era: *la era de papel en la escuela*, la cual se consolida como una categoría que emerge en el análisis.

La investigación que fundamenta el artículo se ubica en el paradigma de los enfoques comprensivos, específicamente en la fenomenología, el cual utilizó como modo de hacer análisis, la teoría fundada; con instrumentos como: la observación, la entrevista y análisis documental.

Palabras clave: formato, modelos de acreditación, calidad, caos, miedo, escuela.

The influence of the empires in the age of the school paper

Summary

This article emerges as a product of the larger project called research. “*Pedagogical conceptions and practices of the Masters of children and vulnerable young Institutional, Cultural, Environmental and / or Environment Educational Institutions of some municipalities in the departments of Huila, Valle del Cauca and Risaralda*”, which was intended to uncover, understand and

1 Recibido: 04 de julio de 2012. Aceptado: 28 de agosto de 2012.

2 Olga Patricia Anturí Almario. Licenciada en Educación Religiosa y Moral - Universidad de la Sabana; Docente de la Institución Educativa San Antonio del Pescado – Garzón. Magister en Educación docencia. Correo Electrónico: olpa345@yahoo.es

3 Aura Lilia Gómez Briceño. Licenciada en Educación Básica - Pontificia Universidad Javeriana; Docente de la Institución Educativa Divino Salvador- Altamira. Magister en Educación docencia. Correo Electrónico: liligomez9@yahoo.es

4 Wilmar Pulido Pulido. Licenciado en Ciencias Sociales - Universidad de la Sabana; Profesor de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada -Neiva. Magister en Educación docencia. Correo Electrónico: wilmi76@hotmail.com



explain through theory building, the conceptions that teachers and teachers from nine educational institutions, seven municipalities in the department of Huila, a Valle del Cauca and Risaralda, on the situation of vulnerability or of its students and the educational and pedagogical practices that are used in pursuit of transforming the situation. The paper proposes a new era: the era of paper at school, which has established itself as a category that emerges in the analysis.

The research underlying the article is within the paradigm of comprehensive approaches, specifically in phenomenology, which she used as a way of doing analysis, grounded theory, with instruments such as observation, interview and document analysis.

Keywords: format, models of accreditation, quality, chaos, fear, school.

Introducción

El presente artículo, es uno de los resultados de la investigación. "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", se pretende entonces, demostrar como las propuestas en torno al proceso de acreditación y de certificación de la educación, han hecho que numerosas instituciones educativas se desdibujen tratando de lograr la tan ambicionada –y mal interpretada- "calidad" y empiecen a circular en ellas, lenguajes y prácticas que las acercan al funcionamiento de la empresa y que las aleja de su función social: formar estudiantes; es así como los profesores han tenido que cambiar su diario ejercicio de formar sujetos estudiantes por llenar formatos. Estos sistemas se han vuelto el sello de calidad.

El artículo propone una nueva era: *la era de papel en la escuela*, la cual se consolida como una categoría que emerge luego del análisis donde se afirma que el estudiante como sujeto de derecho ha pasado a un segundo lugar, siendo más importante para la institución –de acuerdo a las lógicas que se desarrollan en los sistemas de calidad- la documentación del estudiante, que él mismo como sujeto de derecho y muchas

veces en situación de riesgo social; dinámica que además ha colocado al docente en un papel como diligenciador de formatos como documentador de procesos, devaluando su posición que como intelectual de la educación es acompañar el proceso formativo integral de sus alumnos.

Naturalmente no se pretende con este artículo atacar o negar la organización y fundamentación epistemológica institucional; por el contrario, lo que aquí se enfatiza es el encontrar y vivir el verdadero sentido y significado de la escuela; no son los papeles y los formatos inútiles, es la entrega seductora del maestro.

Por último se concluye que la investigación permitió deducir desde las lógicas de la escritura espontánea que: *la era de papel en la escuela* en nada contribuye en la calidad **educativa**, pero sí en la mediocridad de los sujetos "maestro y estudiante".

Estrategia metodológica:

El artículo es el resultado de una de las categorías de la investigación enunciada anteriormente. El cual se desarrollo en cuatro momentos que son:

- Entrevista sistemática y muestreo documental, en una codificación abierta.
- Categorización de la información, codificación axial.
- Análisis comparativo constante.



- Fundamentación teórica
- Valoración y discriminación de la información obtenida

Cada uno de estos momentos permitió un acercamiento profundamente sensible al imaginario del docente olvidado, y a la realidad que se está viviendo en el ámbito educativo del Dpto. del Huila y otras regiones del país, la cual es atender a un formatismo en las instituciones donde el docente en la soledad de la escuela olvidada por el estado, propone, construye y sueña una mejor escuela en la que todos los niños sin excepción accedan a la *calidad de vida*, calidad que ya goza una mínima población en algunos aspectos, como la cobertura, dotación, gratuidad, entre otros; surge entonces, la preocupación del equipo investigador, porque la calidad educativa se ve menguada por la tensión que dicho formatismo genera, y emerge justo *La Era de Papel en la Escuela*, como Categoría.

Para recoger la información se utilizó la entrevista semi estructurada, la cual se aplicó con una matriz de identificación con cuatro columnas: en la primera columna se ubicaron unas pre categorías iniciales, pensadas desde el interés de los investigadores, estos son: prácticas educativas, vulnerabilidad, pensamiento crítico, inclusión y calidad; en la segunda columna se instalaron unas categorías secundarias (o conceptos generadores) que emergieron al desarrollar la comprensión que se tenía sobre las primarias, en el mismo orden y en tercer lugar, emerge otra línea de desagregación de categorías: las terciarias, desde allí y para responder a cada línea de significación se construyó la entrevista (semi estructurada). Se utilizaron dos entrevistas: una para docentes y una para administrativos hasta sobresaturar la información. Posteriormente el grupo investigador analiza resultados, después de escuchar las categorías emergentes de cada Institución se acordó abordar el tema de inspiración para la elaboración del respectivo Artículo, donde surge como categoría el presente aporte.

La nueva era educativa

El hombre durante su proceso histórico ha trasegado desde cuatro momentos, como son: La era agrícola en donde se investiga la tierra, la era industrial donde se investiga la máquina, la era del conocimiento donde se investiga el cerebro y la era del tiempo que investiga el espacio, haciendo un símil desde dicha lógica escritural podemos decir que estamos viviendo otro momento de la historia, cual es: *¡la era del papel en la escuela!*

Se asume el concepto *era* porque el fenómeno que está aconteciendo en numerosas instituciones educativas tiene las características aquí definidas; por ejemplo, en las realidades instituciones leídas en este proceso de investigación del macro proyecto denominado: *“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”*, se observa la falta de motivación y cansancio en torno a los “formatos” que hay que diligenciar.

Esta “nueva” era de papel se convirtió en una especie de pilar en la que la institución educativa gira en torno a las intensas prescripciones que exige el llenar abundantes formatos, como una forma de documentar los procesos y por tanto, de estar pensando en la constitución y fortalecimiento del sistema de calidad de la institución, formatos que en muchos de los casos no corresponden a la realidad del aula de clases, olvidando aquello que plantea Marcela Chavarria: “La educación es una función real y necesaria de la sociedad humana mediante la cual se trata de desarrollar la vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural, apelando a su propia actividad” (Chavarria, Marcela, 2004, 81). En este sentido, “los formatos inútiles” no apuntan a lo esencial de la educación; por el contrario, es la entrega del docente, la integración



con el estudiante, resultado de su labor educativa en el aula, con el niño y no en un papel.

No es posible interactuar con un niño sin conocerle y no es posible conocer un niño si el día a día del docente se centra en llenar formato y no en estar en el aula y en el patio de descanso con el niño; en este mismo sentido, David Elkin en su obra la educación errónea, preocupado por el ambiente escolar centrado en el bienestar o calidad de vida afirma: "He descubierto que cualquiera que sea el nombre –Montessori, Waldorf, Play, Behavioral o cualquier otro–, las maestras que conocen a los niños pequeños se asemejan más entre sí, en la práctica, que las que no lo conocen" (Elkind, David, 2004, 178).

¿Pero cómo conocer a un niño si todo el tiempo el docente está ocupado en oficios de secretaría? En este sentido, un equipo de investigadores conformado por Julieta Zacarias, Alicia De la Peña y Elisa Saad, afirman:

El maestro debe conocer el nivel de competencia curricular de sus alumnos, al igual que las experiencias anteriores de aprendizaje, sus intereses personales, talentos y estilos, información necesaria para individualizar metas y productos de aprendizaje. Esta labor docente permite ofrecer oportunidades significativas tanto al alumno con dificultades de aprendizaje como al alumno sobresaliente que forma parte sustancial de esta diversidad. (Zacarias, Julieta, De La Peña, Alicia y Saad, 106 y 107)

Si en verdad queremos una escuela de calidad, entonces necesitamos asegurar los espacios y los tiempos de interacción con nuestros estudiantes y no tantos espacios de secretaría.

La calidad, ha sido asumida de varias maneras, ella también tiene que ver con la cobertura y el acceso a la escuela, es así como los alcaldes al final de su administración muestran "estadísticas" en las

que supuestamente demuestran que en su administración han mejorado la cobertura escolar; pero si se dejara la prisa en las lecturas de estos informes se descubriría que en efecto se incrementó la cobertura sin construir ni mejorar las instalaciones en que los niños y jóvenes acceden a la educación; en un ambiente desagradable, pesado y en muchos casos de hacinamiento escolar, esto difiere del concepto de calidad educativa por más formatos que se diligencien; el atropello es cotidiano a docentes y niños sumando estudiantes a las aulas de clase, donde si bien es cierto, por fortuna nuestro país goza de buena población infantil y juvenil, más de 30, 40 y hasta 50 estudiantes por salón, esto naturalmente aumenta la cobertura escolar pero deteriora sensiblemente la calidad de vida de quienes interactúan en estas aulas.

Los sistemas de gestión de calidad, han representado un recurso publicitario excelente, el cual ha sido utilizado como estrategia o plan de contingencia por varias Instituciones Educativas, muchas de las cuales no han obtenido el resultado esperado, ya que estos modelos no son un medio de salvación, e incluso se puede mencionar el caso de ciertas instituciones pequeñas o nuevas que inician el proceso, pero al no carecer de solidez económica para asumir el millonario gasto, se ven obligadas a desistir, perdiendo grandes sumas de dinero, capital que no se recupera.

De igual manera en algunas tendencias de la globalización, los sistemas de gestión de calidad buscan estandarizar los procesos, los sujetos y los objetos. Estos son acogidos por seguir una moda o debido al éxito que obtienen algunas compañías. Otras instituciones buscan en ellos el "santo grial" de los negocios, dejando en segundo plano el malestar que esto puede causar dentro de la Institución al momento de prestar el servicio; inclusive no se interesa si es una institución Educativa o una empresa comercializadora o productora de construcción, pues los



principios y las normas son las mismas, lo único que han hecho estos “modelos de calidad”, es saturar la escuela de papeles que poco sirven para mejorar los procesos pedagógicos.

En los círculos de discusión realizados con los demás investigadores, en diferentes momentos del proceso, el análisis de la información de las instituciones educativas que se tomaron como muestra en la investigación, se develó que los actores maestros expresaban en sus entrevistas frente a la calidad, afirmaciones como: *“en mi institución para lo único que ha servido la calidad es para llenar papeles, dedicarle menos tiempo a los estudiantes y sacrificar mi calidad de vida. Es por ello que emergió en el debate la categoría: la era de papel en la escuela”*.

Hay que recordar hoy que el concepto calidad, no solo es muy conocido, sino que es también muy manoseado, hasta el punto de prostituir su verdadera significación; por ejemplo, se habla de “calidad empresarial”, “calidad educativa”, “calidad en la televisión”; se habla de empresas “de calidad”, es decir “certificadas”. Lo grave de este asunto, es que en esta oferta y demanda de acceder a la calidad, ya hasta la calidad se puede comprar, de ahí que es normal encontrar en la internet, todo tipo de portales que te ofrecen ser acreditado, para que tanto gerente, rector o directivo y su empresa se acrediten como un empresario y una empresa de calidad. Así que cuando se vea en una empresa de cualquier tipo, incluso, del sector de la salud y de la educación con los logos que la certifican o la acreditan a esa empresa como una institución de calidad, se puede ejercer derecho de la duda.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término *calidad*:

Viene del latín qualitas que significa la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Esta tela es de buena calidad. El significado 5. Dice: Estado

de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad. Conjunto de condiciones que contribuyen a hacer agradable y valiosa la vida. Real Academia Española a/g (2001).

Algunas realidades inherentes al ser humano, es decir a su calidad de ser humano son: la libertad, la convivencia, la comunicación, la razón, la fe y la creatividad; si esto no se dinamiza en la escuela, entonces adiós a los procesos de certificación por la calidad.

Hemos olvidado donde se encuentra la calidad de la educación, la calidad de los procesos de evaluación y de interacción; por ejemplo, hemos olvidado lo que plantean autores como Guy Avanzini cuando afirma: “la calidad de una evaluación depende más de la ética que de la técnica” (Avanzini, 2000, 250).

En esta investigación *La era de papel en la escuela* se entiende como - aquella en donde el actor “maestro” se dedica a llenar formatos, creyendo que esto significa calidad y descuida la verdadera razón del ser maestro como es ofrecer parte de su tiempo en la construcción de estrategias pedagógicas y curriculares, que ayuden a los estudiantes a construir de manera significativa el conocimiento. Esta escuela que el mundo de la posmodernidad llama instituciones educativas, colegios o gimnasios, comienza a ser de gran interés. Tal como lo expresa Valero Luis Fernando (ponencia, Manizales, 5 de diciembre del 2011): “los grandes emporios económicos, desde 1994 se dan cuenta que la educación es un negocio que le puede proporcionar una buena ganancia. Esta lógica de poder se vio, cuando los ingleses estaban emigrando hacia Australia a estudiar y allí se quedaba una gran cantidad de dólares “flujo de capital” los cuales ellos podían obtener. En el año 2000, las grandes potencias del mundo van a declarar la educación como un bien comercial, el cual dejará de ser administrada por la UNESCO para entre-



garla al fondo monetario internacional. Este hecho hizo que los sistemas educativos dieran un giro de ciento ochenta grados en todo el mundo”.

¿Qué es lo preocupante? Que después de tanta evolución de la humanidad, se retroceda en lo esencial: educar con emoción, con pasión... Hoy, no se puede permitir la regresión en estos componentes por estar demasiado ocupados en “llenar o resolver formatos inútiles”, como empresas comercializadoras o con ánimo de lucro.

¿Por qué la era de papel?

Al buscar algunos antecedentes investigativos sobre “por qué la era de papel”; se pudo detectar el importante aporte realizado Luis Porter en su ensayo “la universidad de papel” (2003) y un sin número de autores que han tomado este escrito para hacer diferentes pronunciamientos. Al igual que todos estos autores, el grupo investigador cree que es Porter quien se pone en el discurso pedagógico Latino Americano; se cree conveniente dejar a un lado tanto formato que se llena en la academia y que de nada sirve en la construcción de conocimiento, pero sí sirve para distraer al actor “maestro” en la construcción de su verdadera esencia: la interacción con el sujeto “estudiante”.

Porter en su ensayo, aporta siete ideas, que son de gran relevancia para el presente artículo, las cuales mencionamos a continuación:

- “... una escuela donde exista una pedagogía sin retórica, una pedagogía de la acción en la que no haya contenidos vacíos sino ideas que permitan a los sujetos significar al mundo.
 - Una escuela donde se construya un aprendizaje con sentido, que es a la vez un aprendizaje para alentar los sentidos (ver en lugar de mirar de reojo, escuchar en lugar de oír y sentir en oposición a no sentir).
 - Una escuela donde la información tiene sentido, esto es, donde aprender no implica sumar información sino saber cómo utilizarla, discutirla, hacerla útil y reelaborarla con nuevos elementos y datos.
 - Una escuela que no es más una “torre de marfil”, sino un espacio de interacción social donde confluyen diversos grupos, perspectivas y tendencias; la escuela no homologa, sino que unifica, es decir, que integra.
 - Una escuela donde los atributos intelectuales son diversos y no se oponen mutuamente: analizar no excluye sentir, explicar no se opone a reflexionar, diseñar no es contrario a describir el mundo.
 - Una escuela donde las ciencias, las artes y humanidades no sean atributos diferenciados que deben valorarse más o menos de acuerdo con discursos prescriptivos, sino en función de su capacidad para hacernos vivir de forma más armónica.
 - En fin, una escuela que enseñe a ser felices, creyendo con ello en la capacidad del conocimiento (de cualquier tipo) como un medio para dialogar, fortalecer nuestras habilidades y otorgarnos la posibilidad de aportar a nuestro entorno para vivir mejor⁵”.
- Si el diligenciamiento de formatos está alejando al maestro de la interacción entre sujetos, y esto lo desapasiona en sus prácticas educativas, estaría batallando por una escuela donde urge que las ideas de Porter se hagan realidad. Una escuela donde los actores con ideas y actitudes resignifican el mundo, donde se construye un aprendizaje con sentido objetivo, visionario, una escuela donde no se acumula tanto papel sino se acumula ser y saber, y qué hacer con el saber, donde se enseñe a ser felices y así se viva mejor, se tenga calidad de vida.

5 <http://www.edrev.info/reviews/revs62.htm> (recuperado en junio del 2012). Véase además: Porter Louise, 2003.

¿Formatismo o Educación?

Los actores “maestros” expresaron en las entrevistas que “en muchas ocasiones llenaban los formatos sin tener claridad para que servían, pero que sus jefes inmediatos los “medían” en su calidad como docente en cuanto cumplieran al pie de la letra las indicaciones que impartían, por esta razón iban a seguir llenando papeles pues así no tendrían ningún problema cuando necesitaran un permiso o los fueran a evaluar; es por ello, se cuestiona abiertamente la intromisión -la generosa acogida- en la escuela de los modelos de calidad, impuestos por los grandes emporios y la resignación de los maestros; se propone una deconstrucción de mentalidad, que permita dejar de lado tanto papel que se llena en la escuela y que de nada sirve en la formación del ser humano integral que intentamos formar para los próximos siglos.

Galindo, citando al filósofo Platón que manifestaba que “el ser humano se mueve por los campos del racionamiento ético, moral y estético” afirma: “desde su lógica es cierto, sin embargo hay que ser cuidadosos, porque se puede correr el riesgo de creer que lo ético y lo estético es llenar formatos” (Galindo, 2006, 192), en actual caso, no todos los formatos contribuyen a la ética ni el cúmulo de documentos a la estética.

En la década del 2000 la educación adopta diferentes modelos de calidad. Con la llegada de estos sistemas, las Instituciones Educativas, creen mejorar la calidad de la educación; Pero no sucedió, no ha sido tal. La anterior afirmación obedece al análisis de las entrevistas de los actores que tuvieron la posibilidad de observar los cambios “antes y después de la acreditación” en las Instituciones Educativas, como se verá a continuación.

La historia del país, ha estado muy ligada a los vaivenes del mundo occidental, y la educación no es ajena a esto, ya que los cambios de modelos pedagógicos y curriculares; siguen adoptándose sin

tener en cuenta las particularidades de su población: la heterogeneidad. En Colombia (Ministerio de Educación Nacional 2006) están incursionando estos modelos de calidad, están siendo acogidos principalmente por los colegios privados. Al respecto, un actor “maestro” entrevistado en la ciudad de Neiva manifestó que: *“en su colegio se adoptó un sistema de gestión de calidad, el cual está en la etapa de certificación. Pero que el rector ha expresado que no va a continuar, ya que no le justifica una inversión de \$6.000.000 de pesos para algo que lo único que ha servido es para darle libertad regulada y así aumentar el cobro de las pensiones a sus estudiantes, por el contrario es más rentable trabajar fuerte en las pruebas saber once y quedar en el nivel muy superior y así obtener libertad regulada”*.

En los círculos de discusión de los investigadores, se puso en evidencia que los actores “maestros” investigados, se sentían aburridos y con la motivación en el piso con tanto papel que se está archivando y por consiguiente llenando. De otro lado manifestaron que estos modelos de acreditación y posteriormente certificación los obliga a llenar y archivar gran cantidad de formatos que sirven solo como evidencia, ya que cuando el auditor o evaluador llega, se tiene que estar preparado y así mostrar que la Institución marcha en perfecto orden, tal como el modelo lo exige, de esta forma se evidencia la calidad.

Una de las respuestas de los actores “maestros” que más afectación generó fue que, *“antes disfrutaban el quehacer pedagógico, mientras que hoy no”*. Al preguntarles las razones expresaron que *“la mayor parte del tiempo se está dedicando a llenar formatos y archivar carpetas”*; lo que ha generado el cambio de sus ritmos de trabajo. Como prueba de lo anterior se tiene la citación a padres de familia en donde hay que archivar formatos; al realizar una izada de bandera hay que llenar formatos para guardar en la carpeta de evidencias, así que, al finalizar el mes o periodo se tienen muchos papeles.



Al entrevistar a maestros directivos, la mayoría de ellos expresaron estar muy preocupados, pues han tenido que designar más tiempo y espacio para llenar y archivar papeles. Y si hay docentes nombrados por decreto 1278 más formatos se tienen que llenar y archivar evidencias detalladas de absolutamente todas sus prácticas pedagógicas, además son los primeros en pensar que entre más folios tengan sus carpetas para presentar en los avances de su evaluación, serán más creíbles en su desempeño pedagógico. Una de las preocupaciones que mas produce tensión a los actores “maestros directivos” es la llegada de alguna delegación a las Instituciones Educativas por parte de la Secretaria de Educación o del Ministerio de Educación Nacional para hacer auditorias; estas visitas generan estrés intenso en los actores “directivos”, ya que se cree de que al no tener los formatos para mostrar, la calidad de su institución está en riesgo, incluyendo las mencionadas carpetas de evidencias de desempeño de los nuevos docentes.

Ahora, si lo que se desea con estos “formatos”, es hacer explícita la responsabilidad del docente, recordemos lo que plantea Moacir Gadotti: la verdadera responsabilidad es ejercida cuando se puede escoger y discutir las decisiones”. (Gadotti, 1998, 241). Pero la realidad es otra, al docente se le impone su responsabilidad y no se le permite entrar en un significativo ejercicio de interlocución, pareciera que los sujetos educadores son importantes en cuanto sirvan para asegurar el sistema y no para ejercer y formar en libertad.

Si en verdad lo que se desea es educar, entonces hay que concentrar esfuerzos en lo sustantivo, en lo esencial, en los procesos de interacción armoniosa con los estudiantes, respetando y valorando sus ritmos e intereses. Bien lo plantea el mismo decreto 1290⁶ en su artículo 3.

Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media en Colombia: “Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional: 1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (MEN. Decreto 1290, 2009, Art. 3).

Si se aplicara el anterior artículo, seguramente se tendría una escuela humanizada, preocupada por los ritmos de aprendizaje e intereses de cada uno de sus estudiantes; una escuela en la que no predomine el estrés, donde, lo que dinamice toda la escuela sea la armonía, la interlocución, el buen trato, el estudio, la expresión artística, la crítica y la innovación.

Entonces no es el Formatismo lo que debe predominar, sino la educación de ciudadanos de bien, que gozan de la calidad de vida.

El Formatismo nos condujo a un “utilitarismo” que solo beneficia a las grandes empresas (emporios) que alimentan este lucrativo negocio, olvidando lo que han defendido numerosos investigadores entre los que se encuentra Ernest House que nos recuerda: “El bien último consiste en conseguir la mayor utilidad (...) la mayor utilidad supone hallar una fórmula mediante la cual las personas consigan satisfacciones con el mínimo esfuerzo”. (House, 1997, 117)

La política del Formatismo (aquí se refiere a aquellos formatos inútiles que abundan en la escuela sin argumentos) trae en su aplicación una disciplina mecánica que raya en el autoritarismo; al respecto, Paulo Freire expone:

y media en Colombia, es un decreto que ofrece luces sobre cómo se debe implementar el sistema institucional de evaluación en las instituciones educativas de Colombia, sin embargo es un decreto con aciertos y numerosos errores al igual que los decretos anteriores como el 230 de febrero 11 de 2002.

⁶ El Decreto 1290 *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica*



Sólo educadoras y educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos; sólo ellos separan el acto de enseñar, del de aprender, de tal modo que enseñar quien se supone sabiendo y aprende quien es visto como no sabiendo nada (...) es preciso que quien sabe sepa sobre todo que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo (...) La neutralidad de la educación, de la cual resulta el entenderla como quehacer puro, al servicio de la formación de un tipo ideal de ser humano, desencarnado de lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones fundamentales de la visión ingenua de la educación (...) Y como la educación modela las almas y recrea los corazones, es ella la palanca de las transformaciones sociales. (Freire, 1997, 115 y 116)

Es contundente en hacer explícito el sentido de la escuela y el de ser maestro.

El sentido de la escuela no está en llenar formatos, está en dedicarle el mayor tiempo posible a los niños, en el que convivamos y toleremos; en este sentido María José Díaz advierte: “la escuela, lo que la sociedad desea que sea, el lugar en el que se construye la igualdad y se erradican el sexismo y la intolerancia” (Díaz, 2006, 123).

En un contexto dominado por el “formato”, podemos afirmar que: el otro no se nos presenta en forma transparente, sino que es algo opaco...” (Mahecha y Enciso, 2011, 254).

Caos en la Escuela

Como ya se dijo, no se pretende atentar contra el clima organizacional de las instituciones en pro de la calidad educativa, lo que se pretende es reflexionar acerca de los procesos de certificación en la educación, donde ante el caos de la actual sociedad, crecen otros caos en los plante-

les educativos: caos por tanto papel, caos porque se refunden, caos emocionales, caos en la salud, caos a nivel de convivencia, caos laborales. El proceso en esta era de papel, desestabiliza. Si el papel aquel no salió bien otra vez caos...pero ¿será fructífero del caos? Se podría afirmar que es la calidad; lo negativo es una obsesión de perfección, es todo cuadrículado, no hay libertad para la creatividad, cuando ésta va a flor de piel, precisamente es el plan de la educación, abrir espacio a la creatividad. No necesariamente tiene que darse un proceso de certificación para que haya calidad, es un desangre económico, es toda una secuencia milimétrica, es tensionante. Como beneficio de estos procesos se podría decir, pese al caos, es la organización documental, la credibilidad social- empresarial.

El caos en la era del papel se ha hecho evidente en la escuela, pues en todo momento y para toda ocasión se debe recurrir a papeles y más papeles que se deben diligenciar, papeles que después de recepcionados se refunden, generando caos que en muchas ocasiones cuando se requiere un documento no se pueda encontrar fácilmente.

Suscitó también preocupación en los círculos de discusión, que cuando se realizaba el análisis de los documentos escritos, se pudo evidenciar que había una gran cantidad de carpetas y en ellas una finita cantidad de hojas que están archivadas, sin seguimiento alguno, al parecer también in-objetivas, pero que de todos modos habían sido requisitos de alguna actividad institucional.

Otra situación de caos se encontró en las pruebas documentales, pues también se pudo evidenciar en las observaciones de clases. En esta se pudo notar que los docentes dedican parte del tiempo (10 minutos aproximadamente) en el salón de clase a llenar papeles como parceladores, control de asistencia, observador del estudiante, preparador de evaluaciones, etc. Mientras el docente llenaba formatos, los



estudiantes hacen algarabía y en cierto modo un nivel de desorden que bien se podría describir como caos en el aula.

Podría afirmarse que el sistema educativo, con su permisividad y la escasa de originalidad (porque nuestro sistema no autóctono) se pierde en el laberinto de las imitaciones. Por eso es urgente que el gobierno apunte a potencializar y capacitar a los maestros, para lograr apostarle a los retos que el estudiante del siglo XXI exige. El sujeto “estudiante” se encuentra en la era digital, mientras el docente sigue preocupado llenando papeles y perdiéndose en una maraña de formatos, situación que se torna mucho más compleja, si a esto le sumamos los atadores planes de estudio que impiden construir un ambiente de aprendizaje en el que el niño es libre de pensar, proponer, indagar, valorar, soñar y proponer múltiples realidades, situación que no es posible en un contexto en el que es obligado seguir unos planes cerrados y estandarizados, que obligan cumplir con aquello que dice que se debe saber, cabe mencionar las pruebas saber ICFES, pruebas estructurada por la academia de la actual sociedad, la cual rechaza a quienes no las superan, les deja fuera de hacer realidad sus sueños profesionales porque sencillamente no es aceptado, no tiene cabida en la educación pública, no pueden hacer uso de sus derechos educativos.

Aquí merece recordar al Sócrates colombiano: Estanislao Zuleta, cuando expresa su opinión acerca de la educación colombiana:

El bachillerato es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación colombiana. Es una ensalada extraordinaria de materias diversas (geografía, geometría, “leyenda patria”, etc.) que el estudiante consume durante seis años hasta que en el examen de Estado o del ICFES, se libera por fortuna de toda aquella pesada carga de información y confusión. (Zuleta, Estanislao, 1995, 15-16)

Cuando esto ocurre, no a pocos estudiantes en el país, se pone en tela de juicio al estudiante, al área o áreas no superadas, a los maestros, a la misma institución: otro caos, otra tensión; sería interesante acreditar desde la academia, desde el ICFES las habilidades o el talento, o un área específica, donde el sujeto vea logradas sus metas.

Lo lamentable es que no solo esta realidad continúa, sino que no mejora, bien lo afirma Giddens y Hutton socializando una crítica a nuestro adormecimiento: “por no haber alternativas mejores al modelo capitalista, se debe mantener vivo el sistema actual” (Giddens, y Hutton, En el límite, la vida en el capitalismo global; 2001, 303).

Seguimos alimentando una educación abstracta y lejana a la realidad del niño como lo plantean Milciades Vizcaíno y Jaime Amaya al referirse al tema de la exclusión y desigualdad: “la educación vuelve extraterritoriales a los miembros de las clases ilustradas y los pone fuera del alcance de la gente que está próxima en el espacio físico...” (Vizcaíno, y Amaya, 2006, 130).

¿Hasta cuando la era del papel?

Es la pregunta que surge en el círculo de discusión con todos los investigadores, cuya respuesta es algo difícil dar; pues en cuanto haya intereses económicos, pero no es imposible puesto que a nivel mundial se están desarrollando rigurosas reflexiones pedagógicas que se centran en los procesos de humanización de la escuela, de interlocución, respeto, valoración y buen trato; por ejemplo, en cientos de congresos nacionales e internacionales y en la obra pedagogía de la humanización, Pablo Romero expone que:

Estamos lejos de hacer realidad una escuela saludable donde nuestros niños y niñas, aprendan sin estrés, sin presiones, sin castigos, sin



vigilancia, sin afanes, sin atropellos emocionales o psicológicos. Todavía existen escuelas, jardines y docentes que califican con notas y números el rendimiento de un menor de edad, y lo peor se siguen creyendo el cuento de la D (de deficiente, deteriorado, degenerado) y la I (de insuficiente) como mecanismos esenciales para que el niño decida aprender. Romero, Pablo (2008, 27).

El mismo sistema educativo colombiano con su discurso tradicional sigue alimentando una estructura atomizante, en la que parece ser que hay unos sujetos superiores y otros inferiores, en donde dicho sistema no ha percibido una era de papel que lo absorbe en un mundo de poco compromiso.

Por estar ocupados en asuntos ajenos a nuestra profesión, terminamos creando nuevos problemas de aprendizaje en nuestros estudiantes; por ejemplo un grupo de investigadores en Bogotá D.C. con una investigación avalada por el IDEP (Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo pedagógico) demostró en su ejercicio de investigación en un colegio que: “no son los niños los que vienen con problemas de aprendizaje, sino que somos los maestros los que generamos dichos problemas” (Porrás, 2001, 94).

Los miedos

En el ser humano existe el miedo como un componente natural, es una emoción primaria que se deriva de la aversión natural al riesgo o la amenaza, y se manifiesta en todos los animales; sin el miedo podríamos perecer fácilmente, pues el miedo nos previene, actúa como el dolor en el ser humano, te advierte que algo no está bien.

David H. Barlow, en el prólogo del libro: *Superar la ansiedad y el miedo*. Un programa paso a paso de Moreno, P.: afirma que “una persona ansiosa o con miedo puede presentar tensión muscular, tam-

bién puede sentir la necesidad de evitar aquellos lugares, personas o situaciones que le causan ansiedad”. (Moreno. Pedro. 2012, 7).

El miedo, en la era de papel trae como consecuencia, la repercusión o influencia en el alumno y en la comunidad educativa en general, porque el estado emocional se proyecta como estela que va dejando el miedo, y que debilita el ambiente de armonía y crecimiento tanto personal como laboral y colectivo.

La filosofía de Nietzsche puede ser un buen referente para que, el sujeto “maestro” se conciente y comience a valorar más el poder que tiene; pues por sus manos pasa el tejido social del planeta. En este proceso de investigación, la mayoría de los maestros manifestaron abiertamente en sus entrevistas que, desean incursionar con nuevas estrategias pedagógicas, pero tienen miedo a quedarse sin alimento; ellos ven en su trabajo la esencia de su vida, es por ello que de ningún modo quiere arriesgar tanto; a ellos si le importa que el currículo que se están imponiendo en el aula, lleva al sujeto “estudiante” a un mundo de ignorancia y sumisión, pero tienen miedo y por tanto se ha vuelto dóciles. Estos códigos económicos, políticos, éticos y sociales, produjeron ciertas emociones encontradas entre el subgrupo investigador, ya que refleja la dura realidad materialista que se está imponiendo hoy en numerosas escuelas.

Puede dar miedo luchar contra el miedo, pero una vez que nos aventuremos a hacerlo, nosotros somos los administradores del miedo, aprendemos a saber qué miedos son necesarios y cuáles no en nuestras vidas; por ejemplo el miedo a no llenar y llenar formatos, es un miedo innecesario, te aliena y te aleja de tu realidad como maestro.

Los sujetos “maestros” que hoy están orientando el que hacer pedagógico en el aula, tienen miedo. Pero no todo está perdido, recuérdese que en todos los contextos educativos, existen pequeños o



grandes grupos que a veces se organizan en redes de maestros que luchan cada día para que las cosas sean mejor, sería injusto dejar de mencionar que maestras como las que ofrece la universidad de Manizales permiten seguir teniendo esperanzas en la activación de escuelas críticas, emprendedoras y administradoras de sus propios miedos.

Conclusiones

El presente artículo: *La influencia de los emporios en la era de papel de la escuela*, presenta de forma explícita con argumentos y evidencias las manifestaciones de una *era de papel en la escuela*, la cual se consolida como una categoría que emerge luego del análisis donde se afirma que el estudiante como sujeto de derecho ha pasado a un segundo lugar, siendo más importante para la institución —de acuerdo a las lógicas que se desarrollan en los sistemas de calidad— la documentación del estudiante, que él mismo como sujeto de derecho.

El artículo además de realizar una serie de reflexiones, análisis y cuestionamientos en torno al abuso de los formatos inútiles en la escuela, realiza una invitación al

gobierno a apunte a potencializar y capacitar a los maestros, para lograr apostarle a los retos que el estudiante del siglo XXI exige. El sujeto “estudiante” se encuentra en la era digital, mientras el docente sigue preocupado llenando papeles y perdiéndose en una maraña de formatos.

Con la confrontación (consulta) de diversos autores, y a partir de un ejercicio de investigación 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”, se “demostró” de alguna manera, como las propuestas en torno al proceso de acreditación y de certificación de la educación, han hecho que numerosas instituciones educativas se desdibujen tratando de lograr la tan ambicionada —y mal interpretada— “calidad” y empiecen a circular en ellas, lenguajes y prácticas que las acercan al funcionamiento de la empresa y que las aleja de su función social: formar estudiantes.

No olvidemos nuestra verdadera misión: formar seres humanos autónomos, libres, humanizados y con capacidad de crítica e innovación.

Bibliografía

- Avanzini, Guy. (2000). *La Pedagogía hoy*, México: Fondo de cultura económica.
- Constitución Política de Colombia. (1991). República de Colombia.
- Díaz, María. (2006). *Del Acoso escolar a la cooperación en las aulas*, Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Elkind, David. (2004). *La educación errónea*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Chavarría, Marcela. (2004). *Educación en un mundo Globalizado*, México: Trillas.
- Galindo, Luís. (2006). *Historia de la filosofía I y II*, Bogotá D.C. Santillana.
- Gadotti, Moacir. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*, México: Siglo XXI.
- Giddens, Anthony y Hutton, Hill. (2001). *Luchar por defendernos. En el límite, la vida en el capitalismo global*, Barcelona: Tusquets.
- González Gonzalez, Miguel Alberto. (2010). *Horizontes Humanos: Límites y paisajes*, (4ta edición). Manizales: Universidad de Manizales.
- González Gonzalez, Miguel Alberto. (2011). *Desafíos de la universidad. Miradas plurales. Carpe Diem*. Madrid: Editorial Académica española.



- Gaarder Jostein. (1994). *El mundo de Sofía*, Oslo: Siruela.
- House, Ernest. (1980). Evaluación, ética y poder, Madrid: Morata.
- Escobar, Jaime y otros. (2000). *Bioética y Calidad de Vida*, Colección BIOS y Ethos, V.15. Bogotá, D.C. ediciones El Bosque.
- Freire, Paulo. (1997). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid: siglo XXI.
- Mahecha, Martha y Enciso, Andrea. (2011). Entre la luz y el clóset: la condición líquida de los queer y sus retos sociales. En: Actualidades Pedagógicas, Bogotá D.C. Universidad De la Salle.
- Moreno, Pedro. (2012). Prólogo del libro: Superar la ansiedad y el miedo. Un programa paso a paso, 9ª ed. *Boston University*, USA. Desclée de Brouwer.
- MEN. (2009). Decreto 1290 *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*, Bogotá D.C. Presidencia de la república y Ministerio De Educación nacional.
- Porter, Louise. (2003). En: <http://www.edrev.info/reviews/revs62.htm> (Recuperado en junio del 2012).
- Porter, Louise. (2003). *La universidad de papel*. México D.F.: Editorial Centro de Investigaciones interdisciplinarias en ciencias y Humanidades (CEIICH-UNAM).
- Porras, Elizabeth, et al. (2001). *Leyendo y escribiendo Juntos: Maestros y niños aprendemos a pensar*, en: Educación en lecturas y escritura, Investigaciones e innovaciones del IDEP. Bogotá D.C. IDEP. Cooperativa editorial Magisterio.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua Española*, vigésima segunda edición 2001, Tomo I. a/g España: Espasa.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua Española*, vigésima segunda edición 2001, Tomo II. h/z España: Espasa.
- Oblitas, Luís. (2006). *Psicología de la salud y calidad de vida*, segunda edición, Buenos Aires: THOMSON.
- Romero, Pablo. (2008). *Pedagogía de la humanización en la educación inicial*, Bogotá D.C. U. De San Buenaventura de Bogotá D.C.
- Romero, Pablo. (2011). CONACED. *VIII Congreso nacional de educación*, Cali, Septiembre de 2011. Panel de expertos: el origen del mal.
- Vizcaíno, Milciades y Amaya, Jaime. (2006). Universidad, exclusión y desigualdad, Bogotá D.C. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Zacarias, Julieta, De la Peña, Alicia y Saad, Elisa. (2006). *Inclusión educativa*, México: SM.
- Zuleta, Estanislao. (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*, Santafé de bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.



Entre palabra y palabra vamos tejiendo humanidad¹

ADRIANA PATRICIA LÓPEZ², DOLLY MARLEY GUTIÉRREZ GUEVARA³
CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

El presente artículo surge de la propuesta investigativa: “Entre palabra y palabra vamos tejiendo humanidad”, en la cual nuestro interés fundamental es darle movilidad a la palabra en el aula, en los corredores, en las calles, en la biblioteca, en el patio, como si ésta fuera un colibrí en la lengua de los niños, adornando el aire, penetrando los huesos y liberando el espíritu. Espacios donde el docente está llamado a no ser un parlante, sino un oidor que libera la palabra para que vuele en la escuela y además, a través de ella, puedan reconocerse, valorarse, auto reflexionarse, posibilitando el entretejido de humanidad, de una humanidad que los hace ciudadanos de y para el mundo. Se le devuelve entonces la palabra al estudiante, visibilizándolo, reconociéndolo y fortaleciendo sus asideros afectivos.

Cabe anotar que las maestras investigadoras han llevado a cabo experiencias con niños y niñas en edad escolar (5-10 años) en dos Instituciones públicas urbanas de la Ciudad de Medellín en el año 2012. Dichas experiencias se basan en una propuesta didáctica diseñada con el fin de movilizar la palabra en el contexto. Este proceso ha ido arrojando hallazgos que evidencian realmente la importancia que tiene en la construcción de humanidad, el permitir que la palabra vuele, adorne las hojas de papel, se inscriba en la piel, se esconda en una máscara, se asome risueña por las esquinas y se entreteja en voces y miradas de niños, niñas y docentes.

Palabras Clave: Palabra, Humanidad, entretejido; niñez; práctica pedagógica.

1 Recibido: 07 de noviembre de 2012. Aceptado: 19 de diciembre de 2012.

2 Adriana Patricia López. Licenciada en Educación Preescolar Universidad de Antioquia 1998; Diploma en Educación Superior Corporación Universitaria Minuto de Dios 2007; Licenciada en Lengua Castellana Universidad de Antioquia 2009; Especialista en Informática y Telemática Universidad Andina 2009; Poetisa, Obras publicadas: Palabras Desnudas 2007 Palabrin Palabrero y Lo dije Primero 2011. Cargo: Docente de preescolar del Municipio de Medellín. Magister en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: adrimulata_73@yahoo.es

3 Dolly Marley Gutiérrez Guevara. Licenciada en Educación Especial Universidad de Antioquia 2001; Diplomado en Cognición y Creatividad Universidad de Antioquia 2006; Diplomado en docencia Universitaria Virtual y a Distancia Corporación Universitaria Minuto de Dios 2009; Especialista en Gerencia De Proyectos Universidad del Tolima 2009; Diplomado en Movilización de Procesos Cognoscitivos y Competencias Comunicativas CINDE – Universidad de Manizales 2010. Cargo Docente de básica primaria del Municipio de Medellín. Aspirante al título de Magister en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: dollymar@hotmail.com

4 Luz Helena Patiño. Directora del proceso investigativo.

Between word and word we go waving humanity

Abstract

This article comes from the research proposal "Between word and Word we go weaving humanity" in which our principal interest is to give mobility to the word in the classroom, in the hallways, in the streets, in the library, in the courtyard; just like the word where a hummingbird in the tongue of child's; decorating the air, penetrating the bones and freeing the spirit. Spaces where this teacher called to not be a speaker, but an listener that frees the word so that it flies in the school and in this way will make that the students can be recognized, valued, auto reflecting their self's, enabling the humanity weaving, of a weaving that make their citizens to and from the world. In this sense the word is returned to the students make their visible, recognizing their self's, and strengthen their affective handles.

It should be noted that the researcher's teachers have carried out experiences with school – age children (5-10 years old) in two State urban schools of the Medellin Municipality on 2012. These experiences are based on a research designed to the mobilization of the word in the context. All this process has been throwing findings that really show the importance that has the word mobilization in the construction of humanity, allow the word to fly, garnish the paper sheets, enter in the skin, hide in a mask, appear smiling at the corners, and weave in the children and teachers voices.

Keywords: word, humanity, waving, children, pedagogic practice.

Justificación

Liberar la palabra/ la palabra oculta, la palabra sostenida, la palabra mascada, la palabra tragada, la palabra herida, la palabra silenciada.

Adriana Patricia López (DRA.)

La palabra es alimento en la vida humana, ya que es a través de ella que nos nutrimos del mundo, nos transformamos y nos resignificamos. Para que dichas situaciones se lleven a cabo, es necesario que prestemos nuestros oídos, desarrollemos nuestra actitud de escucha y a la vez nos recreemos en la palabra. Una palabra que nos hace partícipes del mundo, y a la vez sujetos sociales.

Durante mucho tiempo las prácticas pedagógicas en la escuela, se han fundamentado en las voces y conocimientos de los docentes, situación que puede llegar a interferir en la posibilidad de construir

humanidad; entendiendo por humanidad, aquellos aspectos que nos permiten convivir con los otros, tener sueños colectivos para crear sociedad, y ser ciudadanos del mundo con sensibilidad frente a nosotros mismos y a los demás respetando así la diversidad. También se evidencian en las aulas, diferentes formas de silenciar a los educandos, ya que no se les da participación o ésta se les restringe, son poco escuchados; formando así sujetos invisibilizados, invisibilizadores, con baja autoestima, bajos niveles de tolerancia, poco respetuosos ante los demás, generando así tensiones en las relaciones interpersonales, pues no se reconocen a sí mismos ni a los otros. Cabe entonces cuestionar, debatir, reflexionar y ¿por qué no? Soñar; sobre cómo la movilización de la palabra influye en los procesos de construcción de humanidad en la escuela, para así transformar y enriquecer la práctica pedagógica de cada una de las maestras investigadoras.



Por tal razón, soñar con una escuela en la que tejamos humanidad a través de la palabra, es pensar en una educación que debe mostrar el destino con las múltiples facetas de lo humano: el destino de la especie humana. Pues tanto los docentes como los educandos somos seres humanos, seres infantiles, neuróticos, delirantes, racionales, ebrios, ansiosos, seres de violencia y de ternura, de amor y de odio, somos humanos complejos.

Urge entonces una escuela donde se teja humanidad, donde los niños manifiesten sus emociones, Donde el juego de la palabra sea el protagonista de los propios procesos de aprendizaje.

Estado del arte

***Lo que me gusta de tu boca
es la lengua. Lo que me gusta
de tu lengua es la palabra.***

Julio Cortazar

Haciendo un rastreo bibliográfico, se encuentra que diversos escritos, proyectos e investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, han abordado la temática frente a la movilización de la palabra, a la construcción de humanidad y a la práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta la visión de literatos, pedagogos, investigadores, poetas que de una u otra forma han realizado reflexiones pertinentes a los temas que nos atañen, puede encontrarse

Bordelois I. (2002) hace una invitación en su texto *"La palabra amenazada"* a rescatar la palabra

*Si todo lo inmenso y complejo y
deslumbrante y agobiador que nos
ocurre no llega a canalizarse y cul-
minar en la palabra, desembocamos
necesariamente en la violencia, por-
que de algún modo lo no expresado
crea una presión tal que no puede
encauzarse de otra manera. El des-
precio y la humillación de la palabra,*

*la ignorancia de la palabra, el silen-
ciamiento y la poda de la palabra, la
violencia de la palabra desfigurada
en grito, en insulto o en cliché, es
la puerta mejor abierta al golpe, la
cuchillada o la bomba. (Bordelois,
2002, 107)*

La autora reconoce entonces tempranamente, el papel de la palabra en el proceso de humanización, además cómo se articula, se introyecta, en y para la vida, cabe anotar que el interés de la autora no es sólo hablar de la palabra, sino de cómo ésta influye de manera fundamental en las relaciones inter e intrapersonales, así mismo, la palabra permite el debate, la escucha y la participación propiciando espacios de auto-reconocimiento y reconocimiento de los otros consolidándose como un soporte para la expresión de emociones y de tejido social.

Dicho rescate de la palabra nos humaniza, nos permite la relación con los otros y con nosotros mismos, brindándonos júbilo, y visibilizándonos como sujetos, personajes y actores de una época, de una historia y del mundo.

Así mismo, la autora hace un llamado al respeto por la palabra en la práctica pedagógica cuando dice *"[...] fe en la palabra, amor por la palabra, y esperanza en la palabra [...] entiendo que toda la escuela, toda la actividad de los maestros y los profesores, debe estar cimentada en un gran respeto por el poder, y la dignidad de la palabra [...]"* (Bordelois I, 2002, 83)

La movilización de la palabra en el aula, permite que los niños y niñas sean agentes activos de su proceso de desarrollo, ya que ellos son maestros del habla porque cuestionan, interpelan, reflexionan y crean nuevas palabras para expresar sus emociones. Esta pues llamado el maestro a invitar la palabra al aula en todas sus estrategias y actividades pedagógicas con diálogos abiertos, donde los estudiantes puedan hablar de su contexto, su historia, sus sentires, sus sueños, sus intereses, en fin de todo aquello que los permea. Una

palabra viva, para una escuela viva con corazones latiendo en Do mayor. *“la palabra sola no puede salvarnos, pero no nos podemos salvar sin la palabra. La derrota de la palabra implica una ceguera letal, un lesa crimen de humanidad”*. (Bordelois I, 2002, 136)

No se trata sólo de hablar, hablar y hablar, sino también de aprender a escuchar y reflexionar lo escuchado, una palabra que nos saque de las tinieblas, que nos lleve a la acción de tejer humanidad y consolidar la esperanza para no vivir en el silencio, un silencio similar a la muerte.

Mendieta, (2002, 27-31) en su investigación *“Leer, escribir contar y cantar”* plantea que:

La estrategia de cantar ayudó mucho para [...] el diálogo, la creación de un ambiente de confianza, con intercambio de opiniones y discusión sobre algún tema que resulte de ahí, y para divertirnos.

[...] en esta tarea es importante llegar a la comprensión de que lo contado y lo cantado es lo que vivimos, pensamos y sentimos todos los días, todas las personas y que eso es lo que conforma nuestra cultura, nuestra identidad, nuestro ser y estar.

La autora hace referencia a la importancia de tener en cuenta las experiencias significativas y el contexto real en el cual se desenvuelven los educandos, independientemente de la edad, el género, la condición socio – cultural. Dicha experiencia comenzó en el 2002 con el deseo de impactar el proceso de alfabetización, donde estrategias como el canto, sirvieron para entablar diálogos y la creación de ambientes de confianza e intercambio de opiniones. Uno que habla y otro que escucha; vale la pena resaltar que todo lo que el estudiante trae consigo sirve como suministro para que el docente lo conozca y pueda brindarle herramientas acordes a sus necesidades particulares, además de contribuir al proceso de aprendizaje.

A través de su trabajo *“Amor, esperanza y educación Popular freireana en la Amazonía”* Apoluceno, y Lobato (2007 14 - 21),

La educación constituye una prioridad para asegurar la ciudadanía de niños, adolescentes, adultos y adultos mayores [...] el diálogo, la esperanza, el respeto, la autonomía, y solidaridad presentada por Freire es ante todo una actitud frente a la vida, la educación y el conocimiento. Es en ese sentido que el proceso educativo desarrollado por el N.E.P⁵, da la pauta para reflexionar sobre el amor y la esperanza, teniendo como mediadora la práctica educativa dialógica de Paulo Freire. (Apoluceno y Lobato, 2007, 14)

El proceso de enseñanza – aprendizaje no tiene sólo que estar mediado por el conocimiento, es importante también establecer un vínculo afectivo en el cual tanto educandos, como educadores tengan amor por enseñar y amor por aprender, donde la escuela se vuelva una fiesta para reflexionar como ciudadanos del mundo, que el divertirse y el sentir placer por convivir con los otros, se evidencien en los diálogos, permeando todos los aspectos de los sujetos, para que así se teja una verdadera sociedad incluyente.

La práctica educativa vivida por los sujetos en el proceso pedagógico dentro de los ambientes educativos del N.E.P. es permeable por afectividades, como vínculos generadores de lazos de solidaridad que fomentan la esperanza como proyecto de vida y de educación. Por eso es destacable la importancia de pensar sobre esas prácticas educativas populares, que señalan cambios en las relaciones intersubjetivas pedagógicas y el desarrollo de un proceso de humanización en los espacios educativos. (Apoluceno y Lobato, 2007, 15)

Las autoras plantean como tesis fundamental que la educación constituye una

5 Núcleo de Educación Popular.



prioridad para asegurar la ciudadanía de niños, adolescentes y adultos; de dicha investigación puede decirse que estas autoras brindan elementos que le otorgan sentido y valor a una metodología utilizada desde el amor, la esperanza y el diálogo teniendo como base la pedagogía de Paulo Freire. Considerando además el contacto piel a piel de docente y educando como un acto de solidaridad y convivencia.

En México se encuentra la experiencia *El Placer De Aprender, La Alegría De Enseñar* Hernández M, Preciado M, y Otros (2010) en la cual se invita a un acercamiento a la práctica pedagógica con niños pequeños, donde hay puntos de encuentro en el desarrollo de su proceso cognitivo, las estrategias lúdicas y las reflexiones alrededor de la práctica, pincelando de este modo el aula de preescolar, tanto con matices académicos, como de deleite y alegría. Cabe resaltar algunas de las reflexiones planteadas por los autores en dicha experiencia: “Considero que la preocupación de nosotros los maestros debe estar centrada en ofrecer las posibilidades para que los niños lleguen hasta donde son capaces de llegar; seguramente, en muchas ocasiones nos van a sorprender más de lo que creemos. (Medina, 2010, 28).

No se puede suprimir del discurso del docente hablar del sujeto porque esta es la vía para humanizar la educación y convocar a los estudiantes a la reflexión de su vida y de sus actos, conocerlos, reconocerlos, seducirlos desde el discurso para que se enamoren del conocimiento y a la vez desarrollen su pensamiento, ser docentes de brazos abiertos para el arte, la lúdica, el diálogo, la libertad la diversidad y el respeto por el otro.

La investigación: *“La representación e interpretación de la realidad social a través del juego dramático y otras actividades lúdico-artísticas en niñas y niños de diverso contexto cultural”*, y de ésta, su artículo: *“Los hombres en la cocina...”* Sierra Z (2002, 11):

El desdén de la escuela por las modalidades de conocer cercanas al mundo de la sensibilidad y de la experiencia cotidiana puede, entre otras razones, explicar las dificultades comunicativas que enfrentan las maestras y los maestros con las generaciones jóvenes, debido al desconocimiento de las realidades que les afectan. A su vez, los niños, las niñas y los jóvenes no encuentran en la escuela un espacio para comprender e interpretar sus problemáticas cotidianas, presentándose una contradicción de intereses que llevan al mero cumplimiento de tareas instrumentales, lo que degenera en desmotivación, bajo rendimiento, desinterés por el mundo académico e, inclusive, la deserción escolar.

El juego dramático, al igual que otras expresiones como el canto, la expresión oral, en niños y niñas de grados 5° y 6° de 7 comunidades educativas diferentes del noroccidente colombiano, posibilitan el diálogo, el respeto por la palabra del otro, y la diversidad. Dicho proyecto propone otras posibilidades de relación con los y las estudiantes fundamentadas en el respeto, el rescate del afecto, y la preocupación por su sentir y pensar.

En conclusión, las diferentes investigaciones relacionadas con la movilización de la palabra, demuestran el interés que en el contexto latinoamericano han suscitado estos temas, llevando a la reflexión y al análisis a diferentes investigadores develando así la importancia que tienen la palabra y la construcción de humanidad en espacios tan diversos como la escuela y la vida misma.

*Y qué es lo que vas a decir,
voy a decir solamente algo.*

*¿Y qué es lo que vas a hacer?
Voy a ocultarme en el lenguaje.*

¿Y por qué?

Tengo miedo

Alejandra Pizarnik

Problema de investigación

Nos estamos preguntando

¿Cómo influye una propuesta didáctica fundamentada en la movilización de la palabra en la construcción de humanidad en los niños y niñas de dos instituciones educativas oficiales urbanas en Medellín?

Objetivos

General

Determinar cómo una propuesta didáctica basada en la movilización de la palabra influye en los procesos de construcción de humanidad, de niños en edad escolar, de dos Instituciones Educativas públicas en el Municipio de Medellín

Específicos

- Identificar el estado inicial de la movilización de la palabra y la construcción de humanidad en los grados de preescolar, tercero, y quinto.
- Diseñar y aplicar una propuesta de intervención pedagógica fundamentada en la movilización de la palabra para niños en edad escolar.
- Verificar la eficiencia de la propuesta didáctica en la construcción de humanidad y realizarle los ajustes requeridos.

Que la palabra retorne de su exilio.

Guisho Alfredo. (1998)

Descripción teórica

La palabra es la herramienta que nos permite transmitir todo aquello que nos habita, temores, alegrías, iras, sueños, la palabra es si se quiere, la mano derecha de nuestro pensamiento. Retomando a Lizcano, (2008, 1). “[...] pensamos, identificamos e intuimos y buscamos racionalmente darle forma a nuestras ideas a través de la palabra [...] Las palabras no

viven fuera de nosotros, nosotros somos su mundo y ellas el nuestro”. Ahora bien, no es necesario ir muy lejos para conocer que significa la palabra, los mismos estudiantes pueden definirla de manera bastante clara, he aquí algunas de las apreciaciones encontradas durante el momento de exploración inicial:

Docente: ¿Qué es la palabra?

- ✓ Niño 1 (grado preescolar): “es para comunicarnos con otras personas”
- ✓ Niño 2 (grado preescolar): “es como uno puede expresar la vida más sencilla”
- ✓ Niño 3 (grado tercero): “es como se escribe en un libro para saber más”
- ✓ Niño 4 (grado quinto): “es un modo por el cual las personas se expresan dando sus opiniones personales”

Cabe anotar entonces que movilizar la palabra en el aula nos brinda un destello de esperanza, cuando un niño le escribe un poema a su madre o una niña le escribe una carta a su mejor amiga, en fin con una canción, una rima, un chiste o un estribillo, o simplemente jugando a hablar. Difícilmente se puede uno imaginar, una escuela de niños y niñas sin alegría, sin gozo, en silencio. Es solo esa participación con la palabra la que nos puede hacer sentir el azul más azul, el día más iluminado, y la noche más estrellada. Haciéndonos de este modo unos docentes más vivos.

En este orden de ideas y atendiendo a la apreciación de Savater (1997, 17) sobre humanidad, donde señala que:

No es simplemente algo biológico, una determinación genéticamente programada como la que hace al cachofas a las alcachofas y pulpos a los pulpos... mientras que de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad. Hay que nacer para humano, pero solo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad.



La condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo – sea humano bueno o malo – es siempre un arte.

Puede aseverarse que sólo somos humanos en tanto estemos en contacto con Otros que nos sirvan de espejo, que nos alienten o desalienten, en fin que nos humanicen.

Ahora bien, desde nuestra experiencia podemos decir que el otro se reconoce y reconoce a los otros en un proceso de comunicación donde es emisor unas veces y otras receptor a través de un canto, un poema, un chiste, un cuento, o narrando simplemente situaciones de su historia personal; retomando a Yourcenar (1974, 178) *“todo ser que haya vivido la aventura humana vive en mí”*

A partir de las concepciones anteriores y las formas en las cuales éstas se conjugan al interior de las instituciones educativas permeando la práctica pedagógica, podemos retomar la invitación de Freire (1994) en la cual hace un llamado a los docentes a educar a sus educandos con amor, con el diálogo, con una praxis más humana, que no silencie, donde se pronuncien las palabras se reflexione el mundo. Además habla de un docente artista que en su acción re-dance el mundo, re-dibuje el mundo, re-cante el mundo. Un docente que posibilite la construcción de humanidad en el aula, que permita a los estudiantes reconocer a los otros, fortalecer su propia identidad desde la autonomía y la autoestima, respetarse y respetar a los demás, congregarse, comunicarse y escuchar el mundo que le rodea.

Todo lo que usted quiera, si señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derriro... Amo tanto las palabras...

Pablo Neruda

Descripción del estudio

Esta aventura investigativa se realiza desde el enfoque empírico analítico, enfoque que permitió un acercamiento a la realidad para encontrar las relaciones concomitantes que se dan entre una propuesta didáctica fundamentada en la movilización de la palabra y la construcción de humanidad en varios grados escolares de la básica primaria de dos instituciones de educación básica primaria.

Como tipo de estudio se considera cuasi-experimental, debido a que no hay posibilidad de controlar las variables de edad, sexo, nivel socio-económico de los estudiantes etc.

Unidad de análisis

Las dos instituciones educativas que participaron en el proceso se encuentran en el Municipio de Medellín, la Institución 1 cuenta con 2100 estudiantes, la institución 2 cuenta con 1960 estudiantes. Ambas instituciones son de carácter oficial y la población que a ellas acude pertenece en su mayoría a los estratos 1 y 2. La gran mayoría de los estudiantes en ambas instituciones, respetan a sus maestros, son alegres, muestran deseos de aprender, tienen la capacidad de ser creativos.

Unidad de trabajo

Esta investigación se realizó con una población de niños y niñas de los grados preescolar (34), tercero (43) y quinto de primaria (23) para un total de 100 estudiantes con edades comprendidas entre los 5 y 12 años.

Ruta metodológica

Para determinar las condiciones de los estudiantes que harían parte de la investigación, al iniciar la intervención didáctica se realizó un pre-test en el que valoraron los siguientes aspectos.

Indicadores de movilización de la palabra	Cantidad de niños/as observados		
	Fortaleza	Potencialidad	debilidad
Participación			
Coherencia			
Expresión de opiniones personales			
Iniciar y mantener conversaciones			
Petición de la palabra			

Indicadores de construcción de humanidad	Cantidad de niños/as observados		
	Fortaleza	Potencialidad	debilidad
Respeto del turno para hablar			
Actitud de escucha			
Seguridad en las intervenciones			
Postura crítica			
Aceptación de sus ideas por parte de los otros.			
Aceptación personal de las ideas de sus pares.			

Al finalizar la intervención didáctica se realizó un pos-test y se compararon los resultados obtenidos en ambos momentos del proceso investigativo.

La intervención didáctica se inicia con una exploración acerca del significado de la palabra para los estudiantes y sus sueños con relación a lo que desean sea su escuela. Esta exploración permite fundamentar la propuesta didáctica desde los sueños e intereses de los participantes a través de una entrevista y observación directa de los niños y niñas, en diferentes situaciones y contextos de las instituciones educativas.

Entrevista N° 2 Investigación entre palabra y palabra vamos tejiendo humanidad
(Frente a la movilización de la palabra)

1. ¿Te gusta hablar en clase? ¿Por qué?
2. ¿Te gusta que te den la palabra?
¿Por qué?
3. ¿De qué hablas en clase?
4. ¿De qué hablas en tu casa?
5. ¿De qué hablas con tus amigos?
6. ¿De qué te gusta hablar?
7. ¿Tu profesora te da la palabra?
8. ¿Cuando no te dan la palabra o te hacen callar, como te sientes ?
9. ¿Por qué crees que es importante hablar?

10. ¿Qué palabras utilizas para expresar tus sentimientos?
11. ¿Escuchas a los otros cuando ellos hablan?
12. ¿Qué piensas de que a los otros les den la palabra?
13. ¿Qué pasaría si no pudieras hablar nunca, cómo te expresarías?
14. ¿Qué palabras te gusta escuchar?



A continuación pueden observarse algunos ejemplos de las respuestas dadas por los estudiantes a la encuesta mencionada anteriormente, dichas respuestas permiten percibir el sentir de los estudiantes frente a los procesos de movilización de la palabra en el aula de clase.



- ¿Te gusta hablar en clase? ¿Por qué? *no porque me regañan*
- ¿Te gusta que te den la palabra? ¿Por qué? *sí para yo poder hablar*
- ¿De qué hablas en clase? *de las cosas*
- ¿De qué hablas en tu casa? *de la familia*
- ¿De qué hablas con tus amigos? *de que las cosas como andan*
- ¿De qué te gusta hablar? *de cosas*
- ¿Tu profesora te da la palabra? *sí*
- ¿Cuando no te dan la palabra o te hacen callar, como te sientes? *mal*
- ¿Por qué crees que es importante hablar? *porque le da idea a los demás*
- ¿Qué palabras utilizas para expresar tus sentimientos? *de no entenderme*
- ¿Escuchas a los otros cuando ellos hablan? *sí*
- ¿Qué piensas de que a los otros les den la palabra? *escuchando al otro*
- ¿Qué pasaría si no pudieras hablar nunca, cómo te expresarías? *me siento muy mal*
- ¿Qué palabras te gusta escuchar? *todas menos las palabras feas*

(Frente a la movilización de la palabra)

- ¿Te gusta hablar en clase? ¿Por qué? *sí, porque le digo al profesor*
- ¿Te gusta que te den la palabra? ¿Por qué? *amime gusta que me cuenten algo ok*
- ¿De qué hablas en clase? *les digo que si tienes lapizeros o borrador*
- ¿De qué hablas en tu casa? *de las tareas y que me comportaría en el colegio*
- ¿De qué hablas con tus amigos? *que cuantas materias perdio y cuantos años tienes*
- ¿De qué te gusta hablar? *de todo*
- ¿Tu profesora te da la palabra? *sí*
- ¿Cuando no te dan la palabra o te hacen callar, como te sientes? *regañada y mal*
- ¿Por qué crees que es importante hablar? *porque uno aprende a hablar y cantar (etc)*
- ¿Qué palabras utilizas para expresar tus sentimientos? *a amor el respeto la responsabilidad y algunos*
- ¿Escuchas a los otros cuando ellos hablan? *si se me entiende y por eso no los escucho*
- ¿Qué piensas de que a los otros les den la palabra? *nadie los escucha y ya*
- ¿Qué pasaría si no pudieras hablar nunca, cómo te expresarías? *estubiera muy triste y no pudiera hablar*
- ¿Qué palabras te gusta escuchar? *el cariño y el respeto*



(Frente a la movilización de la palabra)

- ¿Te gusta hablar en clase? ¿Por qué? *por que me escuchan*
- ¿Te gusta que te den la palabra? ¿Por qué? *para hablar*
- ¿De qué hablas en clase? *de nada porque no hablo*
- ¿De qué hablas en tu casa? *de nada porque no hablo*
- ¿De qué hablas con tus amigos? *de futbol*
- ¿De qué te gusta hablar? *de futbol*
- ¿Tu profesora te da la palabra? *aveces*
- ¿Cuando no te dan la palabra o te hacen callar, como te sientes? *bien*
- ¿Por qué crees que es importante hablar? *para aprender*
- ¿Qué palabras utilizas para expresar tus sentimientos? *nase*
- ¿Escuchas a los otros cuando ellos hablan? *si*
- ¿Qué piensas de que a los otros les den la palabra? *nada*
- ¿Qué pasaría si no pudieras hablar nunca, cómo te expresarías? *mal*
- ¿Qué palabras te gusta escuchar? *amigos que me quieren, y digan que buen rico*

Se socializan las respuestas de los niños y niñas que desean compartir sus escritos, durante la socialización se evidencian dificultades en cuanto a: respeto del turno para hablar; actitud de escucha; participación; coherencia; expresión de opiniones personales; seguridad en las intervenciones; iniciación y mantenimiento de conversaciones; petición de la palabra; postura crítica; aceptación de sus ideas por parte de los otros; aceptación personal de las ideas de sus pares, esta situación se consigna en un pre-test que servirá de base para la continuidad de la propuesta.

Con mis maestros he aprendido mucho; con mis colegas más, con mis alumnos todavía más.

Proverbio hindú

Hallazgos

En este viaje emprendido en el océano de la investigación se encuentran contenidos destacados que tienen que ver con la palabra, el silencio, el reconocimiento de sí mismo, de los otros, la autonomía, la participación, el respeto, la escucha, la tolerancia.

- En un primer puerto, se realizan algunas preguntas abiertas, tales como:
¿Qué te gustaría tener en la escuela?;
¿Qué hacen tus profesores para que te guste aprender?; ¿Qué cosas de las que aprendes en la escuela te hacen feliz?; ¿Cómo sueñas la escuela?; esto con el fin de conocer el sentido que para los niños/as tienen con relación a la escuela y los eventos que en ella se dan. A través de este



ejercicio, pudo evidenciarse la dificultad que tiene la mayoría de los estudiantes en las dos instituciones para expresar lo que piensan, sueñan y sienten, he aquí algunos ejemplos de respuesta dadas:

Fecha 7 de Feb Nombre BEYANAIKIS Edad 6 Grado 1D
Institución LA Candelara

13. ¿Qué te gustaría tener en la escuela?
14. ¿Qué hacen tus profesores para que te guste aprender?
15. ¿Qué cosas de las que aprendes en la escuela te hacen feliz?
16. ¿Cómo sueñas la escuela? (puedes dibujar)



La mayoría de estudiantes en ambas Instituciones preguntaron varias veces qué era lo que tenían que hacer, pues el nivel de ruido en el aula no permitía que se dieran las orientaciones con facilidad; cuando algún estudiante preguntaba algo, quería que se le atendiera de manera inmediata (sin tener en cuenta que la docente estuviera ocupada atendiendo a alguien más), esta situación se observó tanto desde los pequeños de preescolar, pasando por tercer grado, como en los mayores de quinto grado. Además se evidenció la dificultad para sostener una conversación tranquila. Algunos otros estudiantes no mostraron interés por participar en la actividad al no responder de forma gráfica, gestual, oral o escritural.

De esta situación surgen interrogantes frente a la importancia que le dan los estudiantes al uso de la palabra, ¿cómo se está movilizando la palabra en el aula?; ¿cómo ésta incide en la interacción con los otros?

Como consecuencia de esto, se plantea una propuesta de intervención pedagógica con unas estrategias y actividades basadas en la movilización de la palabra para fortalecer los procesos de construcción de humanidad en los grupos observados.

14. mp profe como
por Principio nos salud y nos
preguntó el estado
de salud de todos
los niños

15. cuando nos HACEN dibujos



**La palabra pregunta y se contesta
Tiene alas o se mete en los túneles
Se desprende de la boca que habla
Y se desliza en la oreja
hasta el tímpano
Mario Benedetti**

Análisis e interpretación de los datos

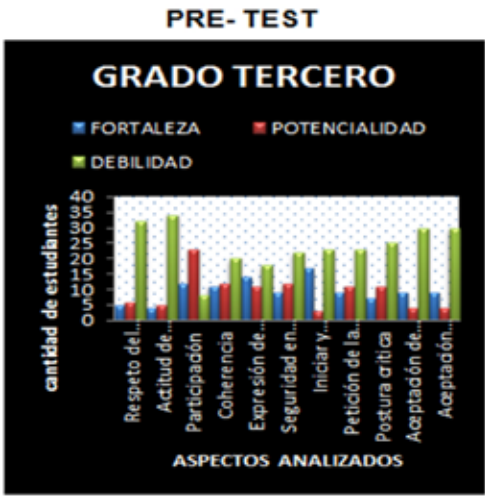
En este trasegar por distintos puertos encontramos dificultades marcadas en diversos aspectos, los cuales analizamos en un pre-test que después de realizar la intervención fueron retomados en un post- test; dichos aspectos son a saber:

GRADO PREESCOLAR	% FORTALEZ	% POTENCIAL	% DEBILIDAD
Respeto del turno para hablar	26,5%	29,4%	44,1%
Actitud de escucha	11,8%	50,0%	38,2%
Participación	14,7%	55,9%	29,4%
Coherencia	14,7%	50,0%	35,3%
Expresión de opiniones personales	8,8%	55,9%	35,3%
Seguridad en las intervenciones	20,6%	35,3%	44,1%
Iniciar y mantener conversaciones	8,8%	52,9%	38,2%
Petición de la palabra	5,9%	11,8%	82,4%
Postura crítica	8,8%	17,6%	73,5%
Aceptación de sus ideas por parte de los otros	5,9%	5,9%	88,2%
Aceptación personal de las ideas de sus pares	5,9%	5,9%	88,2%

GRADO PREESCOLAR	% FORTALEZ	% POTENCIAL	% DEBILIDAD
Respeto del turno para hablar	58,8%	23,5%	17,6%
Actitud de escucha	44,1%	29,4%	26,5%
Participación	50,0%	35,3%	14,7%
Coherencia	52,9%	23,5%	23,5%
Expresión de opiniones personales	47,1%	29,4%	23,5%
Seguridad en las intervenciones	41,2%	35,3%	23,5%
Iniciar y mantener conversaciones	29,4%	44,1%	26,5%
Petición de la palabra	50,0%	11,8%	38,2%
Postura crítica	23,5%	38,2%	38,2%
Aceptación de sus ideas por parte de los otros	41,2%	11,8%	47,1%
Aceptación personal de las ideas de sus pares	41,2%	11,8%	47,1%

Cuando los niños y niñas ingresan al grado preescolar, se les dificulta notablemente el respeto del turno para hablar (44%), la petición de la palabra (82%), la aceptación personal de las ideas de sus pares (88,2%), pero entre susurros, cantos, pausas y silencios, se ha ido iniciando el proceso de movilización de la palabra, con estrategias lúdicas como la simulación de roles, y la puesta en escena de “Hijo de Rana, Rin Rin Renacuajo, salió esta mañana, muy tieso y muy majo...” se inicia un viaje de rima, de juego, donde se evidencia un mejoramiento en aquellas grandes falencias iniciales, pues se pasa a una fortaleza en cuanto al respeto del turno para hablar del 58%, petición de la palabra del 50%, aceptación personal de las ideas de sus pares, del 47,1%; el incremento de estas potencialidades ayuda en el proceso de alcanzar la meta trazada por el Ministerio de Educación Nacional respecto a la comunicación, según la cual [...] *“formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa”* [...] (M.E.N 2003)

En el grado tercero al iniciar el proceso de exploración y de observación en tres sesiones, encontramos que con un juego de atención como: param pam pin (manos arriba), param pam pam (manos abajo), se evidenciaron debilidades en el respeto del turno para hablar (74%), petición de la palabra (53,5%), aceptación personal de las ideas de sus pares (69,8%). Al finalizar la implementación de la propuesta didáctica, se observa cómo se concentran en la lectura en voz alta del cuento “No te rías Pepe” además en actividades como la plástica, la dramatización y el tejido humano, donde para dar sus aportes se logró ver que: respetan el turno para hablar (62.8%), piden la palabra (65.1%), aceptan personalmente las ideas de sus



GRADO TERCERO	% FORTALEZA	% POTENCIALI	% DEBILIDAD
Respeto del turno para hablar	11,6%	14,0%	74,4%
Actitud de escucha	9,3%	11,6%	79,1%
Participación	27,9%	53,5%	18,6%
Coherencia	25,6%	27,9%	46,5%
Expresión de opiniones personales	32,6%	25,6%	41,9%
Seguridad en las intervenciones	20,9%	27,9%	51,2%
Iniciar y mantener conversaciones	39,5%	7,0%	53,5%
Petición de la palabra	20,9%	25,6%	53,5%
Postura crítica	16,3%	25,6%	58,1%
Aceptación de sus ideas por parte de los otros	20,9%	9,3%	69,8%
Aceptación personal de las ideas de sus pares	20,9%	9,3%	69,8%

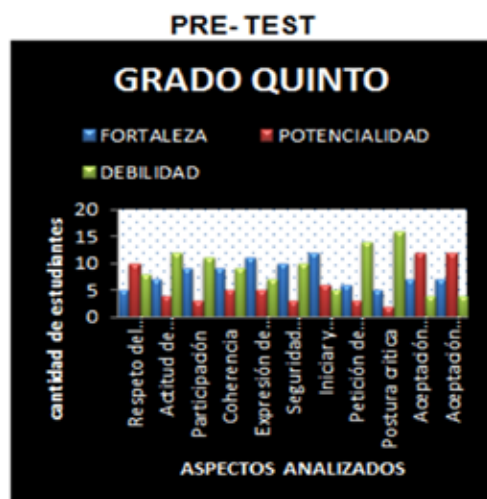
pares (39.5%). Los avances de este grupo, permiten observar como se van alcanzando estándares de competencia planteados por el Ministerio de Educación Nacional para los grados de primero a tercero, según los cuales el estudiante al terminar el tercer grado:

Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica. Para lo cual: Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones. Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro. Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres. (M.E.N 2003)



GRADO TERCERO	% FORTALEZA	% POTENCIALI	% DEBILIDAD
Respeto del turno para hablar	62,8%	18,6%	18,6%
Actitud de escucha	58,1%	11,6%	30,2%
Participación	65,1%	18,6%	16,3%
Coherencia	39,5%	46,5%	14,0%
Expresión de opiniones personales	60,5%	34,9%	4,7%
Seguridad en las intervenciones	51,2%	37,2%	11,6%
Iniciar y mantener conversaciones	55,8%	14,0%	30,2%
Petición de la palabra	65,1%	23,3%	11,6%
Postura crítica	46,5%	34,9%	18,6%
Aceptación de sus ideas por parte de los otros	39,5%	23,3%	37,2%
Aceptación personal de las ideas de sus pares	39,5%	23,3%	37,2%

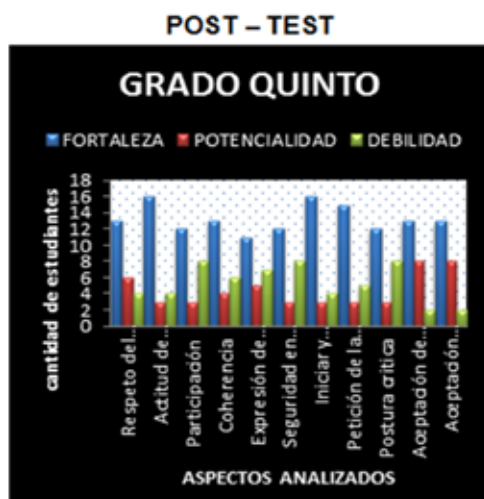
Al iniciar la exploración con este grupo de estudiantes, se observaron debilidades en cuanto al respeto del turno para hablar de un 34,8%, petición de la palabra de un 60,9%, aceptación personal de las ideas de sus pares de un 17, 4%. A través del juego, de regalarle palabras a los demás, de acompañarse, de escucharse, se logra evidenciar un cambio notable, pues los aspectos mencionados se fortalecen de la siguiente manera: respeto del turno 56,5%, petición de la palabra 65,2%, respeto personal de las ideas de sus pares 56.5%. Situación ésta que evidencia como el hecho de dar la palabra a los estudiantes, los fortalece, los nutre, los hace más humanos. En cuanto a las competencias planteadas por el Ministerio de Educación



GRADO QUINTO	% FORTALEZA	% POTENCIALIDAD	% DEBILIDAD
Respeto del turno para hablar	21,7%	43,5%	34,8%
Actitud de escucha	30,4%	17,4%	52,2%
Participación	39,1%	13,0%	47,8%
Coherencia	39,1%	21,7%	39,1%
Expresión de opiniones personales	47,8%	21,7%	30,4%
Seguridad en las intervenciones	43,5%	13,0%	43,5%
Iniciar y mantener conversaciones	52,2%	26,1%	21,7%
Petición de la palabra	26,1%	13,0%	60,9%
Postura crítica	21,7%	8,7%	69,6%
Aceptación de sus ideas por parte de los otros	30,4%	52,2%	17,4%
Aceptación personal de las ideas de sus pares	30,4%	52,2%	17,4%

Nacional para los grados cuarto y quinto, puede decirse que este grupo de estudiantes ha ido fortaleciéndose respecto a la ética de la comunicación según la cual, el estudiante al finalizar el quinto grado:

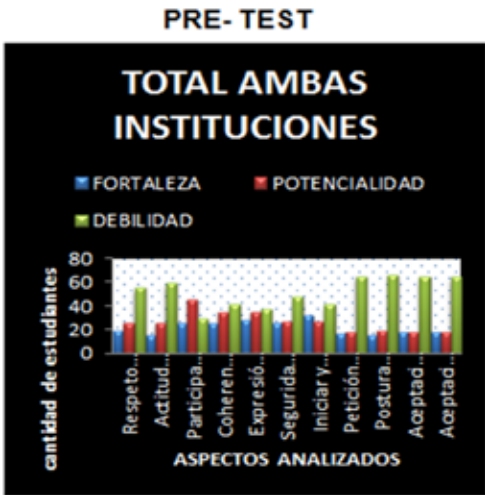
Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos. Para lo cual: Caracterizo los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo. Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento



GRADO QUINTO	% FORTALEZA	% POTENCIALIDAD	% DEBILIDAD
Respeto del turno para hablar	56,5%	26,1%	17,4%
Actitud de escucha	69,6%	13,0%	17,4%
Participación	52,2%	13,0%	34,8%
Coherencia	56,5%	17,4%	26,1%
Expresión de opiniones personales	47,8%	21,7%	30,4%
Seguridad en las intervenciones	52,2%	13,0%	34,8%
Iniciar y mantener conversaciones	69,6%	13,0%	17,4%
Petición de la palabra	65,2%	13,0%	21,7%
Postura crítica	52,2%	13,0%	34,8%
Aceptación de sus ideas por parte de los otros	56,5%	34,8%	8,7%
Aceptación personal de las ideas de sus pares	56,5%	34,8%	8,7%

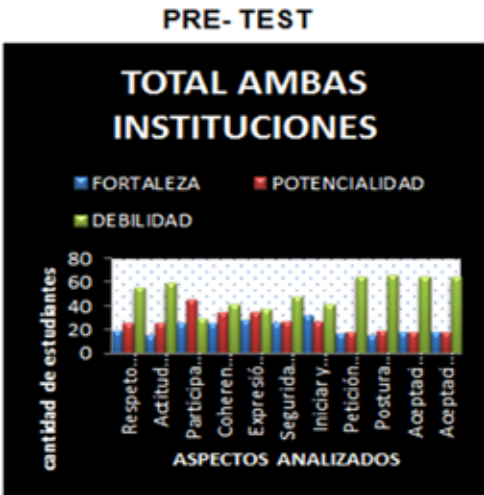
del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales. Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación. (M.E.N. 2003)

Para llegar al análisis detallado de los resultados teniendo en cuenta las variables, se evidencia que los niños y niñas de los grados preescolar, tercero y quinto, a través de juegos de roles, canciones, declamación de poesía, preguntas abiertas mejoraron notablemente en aspectos como el respeto del turno para hablar, porque escuchar, observar, palpar la piel del otro, es emprender la ruta esperanzadora de respetar lo que



TOTAL DE ESTUDIANTES EVALUADOS EN LAS 2 INSTI	% FORTALEZ	% POTENCIALI	% DEBILIDAD
Respeto del turno para hablar	19,0%	26,0%	55,0%
Actitud de escucha	15,0%	26,0%	59,0%
Participación	26,0%	45,0%	29,0%
Coherencia	25,0%	34,0%	41,0%
Expresión de opiniones personales	28,0%	35,0%	37,0%
Seguridad en las intervenciones	26,0%	27,0%	47,0%
Iniciar y mantener conversaciones	32,0%	27,0%	41,0%
Petición de la palabra	17,0%	18,0%	65,0%
Postura crítica	15,0%	19,0%	66,0%
Aceptación de sus ideas por parte de los otros	18,0%	18,0%	64,0%
Aceptación personal de las ideas de sus pares	18,0%	18,0%	64,0%

opina, canta y siente ese que no es igual a mí. Inicialmente se observa que a nivel del respeto del turno hay una fortaleza del 19% (para el total de los estudiantes) y después de la implementación de la propuesta se logra un aumento sustancial al 60% (para el total de los estudiantes). Tu mano en mi mano, tu pupila anclada en la mía, tu voz enredada en el caracol de mi oído, me hacen sentir que no estamos solos, que tú y yo somos partícipes, protagonistas, que podemos ser y hacer. Otro aspecto relevante es la participación, ya que en el pre-test se observó una baja tendencia a participar pues sólo el 26% (para el total de los estudiantes) lo hacía y luego de la implementación de la propuesta se observa



TOTAL DE ESTUDIANTES EVALUADOS EN LAS 2 INSTI	% FORTALEZ	% POTENCIALI	% DEBILIDAD
Respeto del turno para hablar	60,0%	22,0%	18,0%
Actitud de escucha	56,0%	18,0%	26,0%
Participación	57,0%	23,0%	20,0%
Coherencia	48,0%	32,0%	20,0%
Expresión de opiniones personales	53,0%	30,0%	17,0%
Seguridad en las intervenciones	48,0%	31,0%	21,0%
Iniciar y mantener conversaciones	50,0%	24,0%	26,0%
Petición de la palabra	60,0%	17,0%	23,0%
Postura crítica	40,0%	31,0%	29,0%
Aceptación de sus ideas por parte de los otros	44,0%	22,0%	34,0%
Aceptación personal de las ideas de sus pares	44,0%	22,0%	34,0%

un aumento al 57% (para el total de los estudiantes).

En ocasiones se puede ser hada para rescatar a los niños de la oscuridad del silencio, y sólo con la propuesta didáctica cómo una varita mágica se logra tejer e hilar sonrisas, palabras, gestos, esto se evidencia claramente cuando vemos una expresión de opiniones inicialmente baja, solo de un 28% y luego de implementarse la propuesta, éste aspecto se ve fortalecido al llegar a un 53% (para el total de los estudiantes).

Se pueden iniciar sueños, proyectos, viajes, pero lograr observar en las aulas cómo de los educandos nacen palabras para sostener conversaciones, con los

otros es tan mágico como observar un caleidoscopio, porque esas palabras decoran la escuela. En un primer momento un 32% de nuestros niños manifiestan cierto interés por iniciar y mantener conversaciones, y luego este porcentaje nada despreciable se ve aumentado a un sustancial 50%.

Cuando me escuchas, cuando te escucho, cuando me hablas, cuando te hablo, y nos aceptamos, estamos tejiendo universo.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Paulo Freire (1994)

Propuesta didáctica

Se entiende por propuesta didáctica al conjunto de actividades y estrategias que plantea el docente después de haber realizado una observación del contexto de sus estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses, sus gustos, sus sentires, fortalezas y necesidades, dicha propuesta debe estar fundamentada tanto en las políticas educativas públicas e institucionales, como en las investigaciones y el saber epistémico, pedagógico, didáctico respecto al tema o experiencia que se pretende abordar; en este caso la propuesta didáctica apunta a la movilización de la palabra en el aula para el tejido de humanidad. Entendida ésta como el hecho de devolver la palabra al otro, visibilizarlo a través de su sentir, de su discurso, de su debate, y de su reflexión, para que igualmente establezca relaciones interpersonales e intrapersonales que le permitan ser ciudadano del mundo, que se reconoce a sí mismo y a los demás.

En este orden de ideas se hace necesario tener en cuenta el aporte de Mendoza A (1986), en el cual habla de la didáctica de la lengua y la literatura, como “[...] una ciencia independiente que se ocupa de adaptar los saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por otro las teorías

del aprendizaje y el desarrollo cognitivo, que sean de relieve en la adquisición de las habilidades comunicativas. Además habla de los retos que impone la acción didáctica para su uso en el aula. La metodología está centrada en la producción y comprensión de mensajes completos y reales, trabaja con unidades discursivas – textuales, en las que se integran todos los niveles de comunicación (gramatical, conceptual, pragmático, kinésico). Todo esto se puede resumir en el axioma: a hablar se aprende hablando”

En este viaje con la propuesta de intervención didáctica se arriba a diversos puertos, basados en fundamentos pedagógicos como la dialogicidad planteada por Freire (1994, 106) que argumenta “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” consideramos que el docente desde sus prácticas debe articular el diálogo, el cual lleva a la reflexión, al reconocimiento del ser y de los otros, a desarrollar un tejido humano.

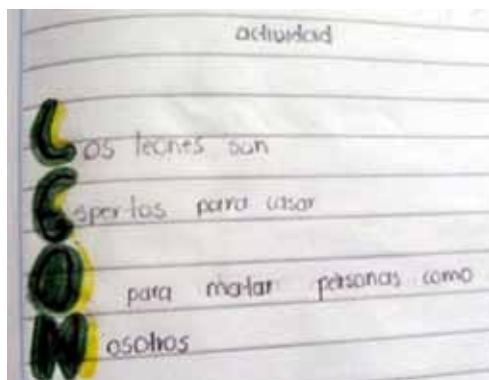
Otro fundamento pedagógico es el arte – estética, donde consideramos que el goce, el deleite ante el arte, la plástica, la dramatización y el canto son vitales en el desarrollo de humanidad porque estas son las expresiones humanas, de palabras orales y palabras escritas en el cuerpo, la estética es una de las dimensiones del sujeto, que debe invitarse a la escuela desde los primeros grados, para formar seres más sensibles.

La lúdica es también parte de este proceso pedagógico, quien no recuerda la primer canción aprendida en la escuela, “los pollitos dicen..., Pim pom es un payaso, Estaba la pájara pinta ...” o el juego de la golosa, ese niño o niña interna que



nos habita pide que una que otra vez lo invitemos a jugar; por eso la lúdica transversaliza esta propuesta de intervención para que nuestros niños no tengan una escuela desde el olvido, sino desde el recuerdo, que haga historia en cada uno de ellos. Una escuela viva.

- El puerto del acróstico, donde a los niños y niñas se les rescata la palabra a través del juego literario, en ellos se evidencia una mejor actitud de escucha, lo cual hace que se mejoren los niveles de participación.



- En el puerto del cuento encontramos que otra forma de relacionarse con la palabra es a través de preguntas abiertas y reflexiones sobre situaciones cotidianas,



donde los educandos se movilizan en el ambiente escolar, encontrándole sentido al contacto con los otros, al juego, a la escucha y a la conversación. Es también otra posibilidad de diversificar las formas de enseñanza y aprendizaje ya que los alumnos expresan y se desinhiben, transmitiendo con mayor facilidad emociones y sentimientos.

- El puerto del compartir sentimientos, se muestra como un lugar donde los estudiantes se sienten vivos, se interrogan a si mismos, comparten su creatividad y generan otra propuesta muy original que es regalarse palabras bonitas, donde se divierten juegan y gozan, siendo el goce un punto de partida para superar conflictos dentro del aula, reconociendo al otro, al compañero a través de una palabra, una cualidad la cual comparten.



- Al arribar al puerto del color, se inicia entonces una educación para la expresión, desde el grado preescolar a través de la plástica y el juego donde todos pueden participar y ser protagonistas de su propia creación. Dichas expresiones han servido para la creación de espacios con la palabra donde se intercambian gestos, miradas y se crean situaciones de confianza, de interacción, de gozo y alegría.



- En este viaje de puerto en puerto, hemos aprendido que, tener la capacidad de expresar es una conquista para la sociedad y para la escuela ya que es la forma de mostrar los diferentes lenguajes que nos habitan, así mismo, el diálogo permite mantener la unidad y habilitar el proceso de socialización al interior de las prácticas pedagógicas, ya que es el encuentro de personas y de estas con el mundo.



- Igualmente, hemos encontrado la importancia de visualizar lo expresado y lo narrado de cada uno, tanto de nosotras investigadoras como de los estudiantes, participantes activos de este proceso, dichas narraciones son las que ellos viven, piensan y sienten en cada segundo, y es en última instancia lo que conforma nuestro tejido humano resaltando nuestro ser, nuestro hacer y nuestro existir.

Nos rodea la palabra, la oímos, la tocamos, su aroma nos circunda.

Palabra que decimos y modelamos con la mano, fina o tosca...

Aurelio Arturo

Conclusiones

Los resultados obtenidos de este viaje emprendido en la investigación *“Entre Palabra Y Palabra Vamos Tejiendo Humanidad”* llevan a observar unos grupos con diferentes interacciones, con sonrisas, preguntas, participaciones mezcladas con abrazos que a su vez permiten re-leer sus historias personales, configurar pues el escenario educativo es una tarea inminente, porque a la palabra hay que invitarla de nuevo al aula, donde los educandos no se sientan amenazados al pronunciarla, ya que los estudiantes también dejan emerger su deseo de ser parte de las palabras que se movilizan en el aula.

Hablar, dialogar, debatir debe dejar de ser una práctica exclusiva del docente, un docente parlante, con un lenguaje autoritario formando ciudadanos poco expresivos, poco participantes, con baja actitud de escucha, y sin consideración por la palabra del otro.

Al implementar una propuesta fundamentada en la movilización de la palabra para fortalecer los procesos de construcción de humanidad en los niños observados inicialmente, puede evidenciarse cómo ellos fueron tejedores, artesanos, mariposas, renacuajos, que jugaron con la palabra apropiándose de ella, regalándola, resignificándola, y a su vez reflexionando con las palabras recibidas y entregadas.

Cabe anotar entonces que el juego cobra una gran importancia al momento de movilizar la palabra en el aula, pues es a través de este (del juego) que logramos un acercamiento más fácil con los otros, que nos reconocemos en ellos y ellos a la vez en nosotros, es el juego entonces más que una herramienta, una estrategia que debe trascender el patio y transversalizar todo el



currículo, permitiendo que tanto los estudiantes como los docentes gocen del aprendizaje.

Ahora bien es el docente quien debe asumir una posición clara sobre como devolver la palabra a sus educandos, para que ellos reflexionen y transformen su vida, un docente que a la vez dialogue, e invite a conversar, y hacer uso de la palabra tanto oral como escrita.

La movilización de la palabra en el aula para la construcción de humanidad es una esperanza para resignificar la práctica pedagógica, donde docentes y educandos como sujetos diversos e históricos interactúan, y en ese proceso se dialogan, se pronuncian, crecen juntos, se humanizan juntos.

Se ha podido evidenciar cómo a los educandos se les deben brindar elementos del mundo: como la participación, la escucha, el debate y el diálogo. Para que cada uno de ellos reelabore su mundo interior reconociéndose como sujetos históricos, protagonistas de su vida, y a la vez reflexionen, cuestionen y trasformen su círculo, su mundo, haciendo de él un espacio humano, donde se viva desde la diversidad.

La palabra nos aviva como seres, nos da el antídoto contra el veneno de estar invisibilizados, qué mejor antídoto que unas palabras que nos hagan más humanos.

Si la palabra termina, la vida muere, porque la palabra es la vida.

Joan Mélich

Recomendaciones

La investigación "*Entre Palabra Y Palabra Vamos Tejiendo Humanidad*" permite invitar a soñar, a reformular los paradigmas que nos han regido desde la época Greco Romana, donde los grandes filósofos transmitían su saber solo a aquellas personas que eran "merecedoras" de éste. Actualmente nos encontramos en una sociedad que requiere de transformaciones de fondo, que pueden empezar por un pequeño gru-

po de maestros con ganas de soñar que todo es posible, con ganas de cambiar la historia de los educandos, con ganas de devolverles aquello que si bien puede no haberseles negado, sí se les ha limitado de muchas maneras ***La Palabra.***

Una palabra que les permita relacionarse con sus pares, con sus padres, consigo mismos, una palabra que les permita auto-organizarse; abrirse a la comprensión del mundo; aprovechar al máximo su creatividad y conocer la de los demás; ampliar sus perspectivas; abordar los problemas desde diferentes ángulos.

La ciencia moderna aún no ha producido un medicamento tranquilizador tan eficaz, como lo son unas pocas palabras bondadosas.

Sigmund Freud

En este espacio el docente debe asumir una posición clara sobre cómo devolverle la palabra a sus educandos para que ellos interpreten re-escriban, transformen y signifiquen su vida para que sean ciudadanos del mundo.

Se recomienda entonces al docente, que provoque, seduzca al juego de la palabra, bien sea oral o escrita, que introduzca en el plan de trabajo el debate, el foro, la exposición, y la toma de decisiones, entregándole y entregándose a sus educandos posibilitando en ellos la interacción con el discurso, donde más que conocer la semántica, la gramática, la fonética o el uso en la literatura; se estimule al desarrollo de habilidades básicas como: saber hablar, saber escuchar saber leer saber escribir y porqué no saber sentir y hacerse sentir a través de la palabra.

Se hace necesario que las Instituciones Educativas propicien espacios en los cuales la palabra sea la protagonista de todos los procesos académicos y formativos, que no se queden solo en una muestra el día del idioma, sino que permanentemente los estudiantes y por qué no, los maestros se vinculen a través de ella.

Bibliografía

- Benedetti Mario. (S, f). *Poemas escogidos*. En: <http://amediavoz.com> (Recuperado en julio de 2012).
- Bordelois, Ivonne. (2005). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Ediciones Desde abajo.
- Borrero, Mauricio. (2008). *De la compilación Funda lectura y Fundación Corona, Lecturas Complementarias para maestros: Leer y escribir con los niños y niñas*. En: http://www.fundacioncorona.org.co/templates/publicaciones.php?orden=&filtro=&search=palabrario&send_search= (Recuperado en agosto de 2012).
- Devalle Alicia, Vega Viviana. (2006). *Una Escuela En y Para la Diversidad: El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.
- Díaz, Mario. (1990). *Pedagogía y saberes*. Revista de pedagogía No 1. Pág. 14-27 Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire Paulo. (1994). *Pedagogía del Oprimido*. Barcelona: Editorial Ariel.
- González E. (2002) *Educación En La Afectividad*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos: Límites y paisajes*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Manizales.
- Guisho Alfredo. (1998) *Pedagogía y Conflicto*. Enfoques y experiencias de convivencia pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. IPC Medellín. Corporación PAISA JOVEN. CSEP. Instituto Juventud XXI. Medellín.
- Gutiérrez, Jaime. (1997). *La expresión pedagógica en la poesía infantil*. Medellín: CETCOPE.
- Hernández Miguel, Preciado Manuel, y Otros. (2010). *El placer de aprender, la alegría de enseñar*. México: Secretaría De Educación De México
- Hernández Sampieri Roberto. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Cuarta Edición. Mc Graw Hill
- Kasza, Keiko. (1997). *No te rías Pepe*. Bogotá: Colección Buenas Noches. Editorial. Norma
- Lomas Carlos. (1999). *Como enseñar a hacer las cosas con palabras*. Madrid: Paidós Iberia.
- Magendzo, Abraham. (2006). *El ser Otro: un sustento ético-político para la educación*. Revista de la universidad Bolivariana, Vol. 5. Núm. 15. Caracas: Universidad Bolivariana.
- Meirieu Philippe. (2008). *Es Responsabilidad del Educador Provocar el Deseo de Aprender*. Entrevista Publicada en Cuadernos de Pedagogía No 15 Marzo 2008. Bogotá: Cuadernos de Pedagogía.
- Mendoza, Antonio. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá: M.E.N.
- Osorio, Margarita. (2009). *Hacia la formación de maestros investigadores en lengua castellana: una apuesta desde la investigación formativa*. Revista Red lecturas 3. Medellín: Red lecturas.
- Ospina William. (2007). *Los nuevos centros de la Esfera ensayo la revolución de la alegría*. Bogotá: Editorial Aguilar
- Pizarnik Alejandra. (2012). *Antología Poética*. Selección por Miguel Ángel Flores. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pombo Rafael. (1997). *Cuentos Pintados*. Segunda Edición. Santa Fe de Bogotá: Editorial Panamericana.
- Quiroz, Catalina; Stronguillo, Pilar. (2009-2010). *Interculturalidad Y Proyectos De Animación Sociocultural Módulo III Universidad Nacional De Educación A Distancia*. España: Dossier Elaborado Y Editado Por: Empower Training & Development, Ltd. Y La Institución De Asuntos Culturales, España - IACE
- Revista Educación y pedagogía, Investigación y calidad en Diversidad. N° 40. Vol. XVI. Sept. - dic. 2004. U. de A. págs. 9 - 141.
- Revista Entre Maestros Año 2007, Vol. 7 No 20 Pág. 14 - 21.
- Russell Bertrand. (S, f). *Educación y disciplina*. traducción de Ricardo Gómez Giraldo. Buenos Aires: Dos Hermanas.
- Savater Fernando. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Editorial Ariel
- Savater Fernando. (1992). *Política para Amador*. Barcelona: Editorial Ariel



- Savater, Fernando. (1997). *El valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Sierra, Zayda. (1998). *Aproximaciones al estudio del juego dramático en la edad escolar*. Santa fe de Bogotá: Editorial U. de los Andes.
- Sontang Susan. (2001). *Ensayo Discurso de Jerusalén*. El Malpensarte, Santafé de Bogotá No 31 Agosto septiembre de 2001 pág. 66-71
- Tamayo, Luis. (2007). *Tendencias de la pedagogía en Colombia*. Revista Latinoamericana De Estudios Universitarios. Colombia: Universidad de Caldas
- Tirado, Martha. (1998). *El juego y el Arte de Ser... Humano*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Yourcenar, Margarite. (1994). *Memorias de Adriano*. (4ta Edición). Barcelona: Editorial Salvat.



Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales

Los siguientes son los textos escritos que se tendrán en cuenta para ser evaluados para publicación en la Revista Plumilla que tiene dos ediciones al año, Junio y diciembre.

- **Ensayos o ponencias**
- **Artículos provenientes de investigaciones**

Se aceptan artículos que aborden los siguientes temas: Teorías de la Educación; Educación-Tecnología; Didáctica; Educación-Sujeto; Educación-Ética; Educación-Estética; Educación-medioambiente; Pedagogía; Curriculum; Políticas educativas; Literatura-formación; Filosofía; Historias de vida; Educación para adultos; u otros de interés filosófico que giren en torno al sujeto, para lo cual se deben tener presente las siguientes condiciones:

Ensayos o ponencias

1. El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a 30 páginas. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.
2. El documento se ajustará al siguiente formato:
 - a. Título del artículo en mayúsculas y negrita, en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - b. Nombres y apellidos del o los autores con alineación a la izquierda. En Pie de de nota los siguientes datos. Títulos académicos e instituciones donde los realizó, citar algunas publicaciones si

las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.

- c. Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de 500 palabras, arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
- d. Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Título investigación en español
Resumen 500 palabras
Palabras claves
Título investigación en inglés o francés
Abstract - Traducción del resumen a inglés o francés
Keywords

- e. Texto del artículo, con una extensión máxima de 25 páginas, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
- f. Títulos y subtítulos irán en minúsculas.
- g. Referencias bibliográficas. Mínimo 35 referencias.

Tesis doctorales o de maestría

1. Básicamente, es un resumen inteligente, enriquecido de la tesis.
2. Asimismo, pueden enviarse reseñas de tesis doctorales o de maestría, que no sobrepasarán las veinticinco (25) páginas, en tamaño carta, tipo de letra arial 12, interlineado sencillo.
 - a. Título de la tesis.
 - b. Nombres y apellidos del o los autores con alineación a la izquierda. En Pie de página con los siguientes datos. Títulos

académicos e instituciones donde los realizó, citar algunas publicaciones si las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.

c. Deberá conservarse la estructura que a continuación se presenta:

- Título de la investigación en Español
- Título de la investigación en inglés, francés o portugués
- Resumen en Español (500 palabras), Abstract en inglés o francés
- Palabras claves, Key Words

Título investigación en español
Resumen 500 palabras
Palabras claves
Título investigación en inglés o francés
Traducción del resumen a inglés o francés- Abstract
Keywords

- Presentación (Indicarán fecha, lugar, director de la tesis e institución donde tuvo lugar)
 - Justificación
 - Antecedentes (otras investigaciones)
 - Problema de investigación (Pregunta de investigación)
 - Objetivos
 - Descripción teórica
 - Metodología (Tipo de investigación-procedimientos-diseño investigativo)
 - Población y muestra, descripción
 - Hallazgos
 - Conclusiones
 - Recomendaciones
 - Bibliografía básica. Mínimo 45 referencias.
- d. Los documentos presentados que no cumplan rigurosamente todas las condiciones anteriores serán rechazadas.
- e. Referencias bibliográficas, aparecerá

con el mismo tipo y tamaño de letra y adoptará la siguiente forma:

1. Libros

- Morín, Edgar. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*, (2ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gil, Mario y García, Javier. (2001). *La urbanidad de las especies*. Pereira: Editorial Papiro.

2. Revistas

- Loaiza Rendón, Carlos Andrés. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de y para todos*. Revista Plumilla Educativa Nro. 8. Manizales: Universidad de Manizales.

3. Capítulos o artículos de enciclopedias o libros

- Ochoa, Jaime. (1999). *Del papel a la tiza*, en Hartnett Día, Ana María. Futuro de la educación. Bogotá: Premier Press.

4. Páginas de internet

- Aristóteles (2010). *Retórica*. Disponible en: <http://www.bibliotheka.org/?/ver/3289>. (Recuperado en Marzo 26 del 2012). Original siglo III, a. c.
- Muñoz Tapasco, Luis Ovidio o Luisito Muñoz. (S, f). Disponible en: <http://www.luisitomunoz.com/> (Recuperado en junio 15 del 2012)

5. Obras clásicas, de las cuales se ha consultado una versión reciente, pero interesa especificar el año de la versión original.

- Bacon, Francis. (1949). *Novum Organum*. Buenos Aires: Losada. Original 1620.
- f. El autor tiene varias producciones del mismo año.
- Morín, Edgar. (1995a). *Introducción al pensamiento complejo*, (2ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morín, Edgar. (1995b). *El método*. Barcelona: Editorial Gedisa.

g. Las citas textuales irán entrecomilladas.

• Referencia al final de la cita:

“La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos, en cambio, si parece ser una urgencia para el hombre” (Urán, 2002, 23).



Si la cita ocupa más de cinco líneas, se presentará en forma de sangrado y con letra tamaño 10 puntos.

• **Referencia al principio de la cita:**

Urán (2002, 23) explica que “La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos, en cambio, si parece ser una urgencia para el hombre”

- h. Los pies de página van numerados en letra arial, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- i. Las tablas, gráficos, cuadros o imágenes se acompañarán de su correspondiente título y leyenda.
- j. Aspectos como la redacción, el cuidado en la puntuación, la semántica y la sintáctica serán elementos de evaluación para la aceptación o no de la publicación.

Responsabilidades éticas-jurídicas. Notas aclaratorias

- 1. La revista Plumilla no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.
- 2. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- 3. La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

- 4. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado, que en ningún caso se obtuvo información con violación a normas legales.
- 5. Se adjuntará al artículo una hoja firmada por todos los autores donde faculden a la Revista Plumilla que se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.
- 6. El autor cede los derechos a Plumilla Educativa para ser publicados o presentados en otros escenarios académicos.
- 7. Su publicación será semestral, junio y diciembre, por tanto, se reciben textos durante todo el año.
- 8. Nota. Cuatro es el máximo de participantes por artículo.
- 9. Correos de envío de textos: miguelg@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co
- 10. La revista Plumilla se reservará el derecho a decidir que se publicará, lo que se notificará a los interesados por escrito, bien sea electrónico o en papel.

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Director Revista Plumilla Umanizales

miguelg@umanizales.edu.co

educa@umanizales.edu.co



LA RED POSTAL DE COLOMBIA

w w w . 4 - 7 2 . c o m . c o

► Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210 ◀

En esta edición

La entrevista narrativa

Social, cultural, and institutional dimensions of higher education
as contexts to understand non-traditional students

La acreditación de la de educación superior colombiana. Balance y perspectivas

La educación y el pensamiento ambiental frente al cambio climático

Maestro e intelectual: lector actual de realidad y visionario de mundos

Lenguajes del poder. Los lenguajes de la motivación escolar en la
institución educativa San Vicente del municipio de La Plata Huila, Colombia

Imaginarios de responsabilidad social en jóvenes de la ciudad de Neiva, Colombia

El rol y el perfil del docente intelectual colombiano en la formación de las matemáticas

Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas:
clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas

Las aulas de clase: espacios para crear posibilidades

Prácticas pedagógicas y diversidad

Maestros e intelectuales frente al pensamiento latinoamericano.
El origen de un pensamiento mestizo

Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia escolar

Caracterización de estilos cognitivos para formar en y desde
la diversidad en tres instituciones de la ciudad de Medellín

Los lenguajes del poder. Miedos de los docentes

Pedagogía de las oportunidades: una alternativa para la formación de sujetos diversos

Exclusiones silenciosas

Lenguajes del poder. la música reggaetón y su influencia
en el estilo de vida de los estudiantes

Hacia una pedagogía del respeto a la diversidad

Universidad y diversidad cultural. Diálogos imperfectos

La influencia de los emporios en la era de papel de la escuela

Entre palabra y palabra vamos tejiendo humanidad



Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 884 1443

Programa de Educación - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Visítenos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia