

Plumilla Educativa



ISSN 1657-4672

Número **12**
Diciembre de 2013

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas



Maite serna Mata. (2013). La noche del tiempo.



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° 12

Diciembre de 2013

ISSN 1657-4672

Revista de publicación semestral

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Pintura portada

Título: La noche del tiempo, 2013.

Pintora: Maite serna Mata (España)

msernama@gmail.com

Página de la autora: <http://wurskia.blogspot.com>

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Cra 9 Nro. 19-03

Manizales, Caldas, Colombia

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

educa@umanizales.edu.co

miguelg@umanizales.edu.co

Precio Ejemplar

Colombia \$25.000

Suscripción dos números \$40.000.00

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

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

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



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

PUBLINDEX
Indexación - Homologación

Editor

Miguel Alberto González González

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

Comité editorial, Editorial committee

María Carmen Pereira Domínguez (España – Ph. D)

Cargo: Profesora Titular de Universidad. Área de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Ourense. Universidad de Vigo. Estudios: Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Pedagogía, en la Universidad Comillas y Universidad Complutense de Madrid, 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 - Ph. D)

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

Dolores Limón Domínguez (España – Ph. D)

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

César Valencia Solanilla (Colombia – PhD)

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

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). Arit y Piglia Conspiradores literarios (2005). Guía del paseante (2005). **Premios recibidos:** Nacional de Novela "Ciudad de Pereira". Departamental de Historia del Ministerio de Cultura y el de ensayo "Caldas 100 años". 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

Daíro Sánchez Buitrago (Colombia – Ph. D)

Cargo: Docente e investigador Universidad de Manizales. **Estudios:** Magister en desarrollo educativo y social. Egresado del Convenio Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Colombia. **Doctor En Ciencias Sociohumanas Y Humanidades Médicas.** Universidad Complutense de Madrid. **Publicaciones:** Hacia la construcción de una ética ciudadana en Colombia (Compilación). Título del capítulo: Ética y Cultura de la Salud. Páginas 325 a 336. Ediciones Macondo, segunda edición. ISBN 958-8000-02-5. Santafé de Bogotá. 1998. Ética ciudadana y derechos de los niños – Una contribución a la paz. (Compilación). Título del capítulo: Lo mito poético y lo ético en la cultura. Páginas 147 a 210. Editorial del Magisterio (Colección mesa redonda). ISBN 958-20-0424-X. Santafé de Bogotá. 1998. **Premios recibidos:** Mención de Honor por la investigación titulada: Percepción, cognición y conciencia de la obra de arte, presentada en V Congreso Latinoamericano de Neuropsicología, en Manizales, Mayo de 2007. Tercer puesto en el concurso de Ensayo Universitario en el tema Ciencia, tecnología y Sociedad realizado por la red de Ética de las Universidades del Eje Cafetero, en la modalidad de profesores, 2005. Reconocimiento como profesor titular por parte de la Universidad de Manizales. Manizales, octubre de 2003. Tesis Meritoria a la investigación denominada: Los movimientos Sociales en la Cultura de la Salud en el Municipio de Rio sucio: Escenario para la lucha entre dioses, con la cual el autor 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, Colombia. PhD en Conocimiento y cultura en América Latina del Ipecal, México. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. publicaciones: Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos

de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Dinamarca, Brasil, India, Francia y Colombia.

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: enriquein@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

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: offernandez@une.net.co

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

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. Conforma 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-CINDE. **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: gloriail@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 – Ph. D)

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

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

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

Olga Lucía García Cano (Colombia – Ph. D)

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

Antonio Jiménez Castillo (España – Ph. D)

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

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: jlccalero@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: herrdiaz@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

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: pasqualmoraster@gmail.com

Roque Carrasco Aquino (México – Ph. D)

Cargo: Docente e investigador del Ciomad, 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

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	
Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras (entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido)	11
<i>Letters about difference. A matter of words</i> (between friendship, discomfort and nonsense)	
CARLOS SKLIAR, FERNANDO BÁRCENA	
Hermenéutica y discurso: el decir de las palabras en la construcción de identidad anormal	29
<i>Hermeneutics and Discourse: saying the words in abnormal identity construction</i>	
SERGIO EMILIO MANOSALVA MENA, PATRICIO ALBERTO GUZMÁN MUÑOZ	
Práctica pedagógica e investigación – acción.....	41
<i>Pedagogical practice and action – research</i>	
MARÍA ISABEL CORVALÁN BUSTOS	
La bioética: la última cruzada de un pensador independiente	61
<i>Bioethics: the last crusade of an independent thinker</i>	
VICTORIA EUGENIA ÁNGEL ÁLZATE	
Prejuicios y estereotipos en estudiantes de la Universidad de Nariño.....	71
<i>Prejudices and stereotypes in students of the Nariño University</i>	
ANA MILENA GUERRERO BUCHELY, CHRISTIAN ALEXANDER ZAMBRANO GUERRERO	
El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas	93
<i>The Academic Performance: An option for qualify educational institutions</i>	
MARÍA TERESA QUINTERO QUINTERO, GERMAN MANUEL OROZCO VALLEJO	
Derechos de ciudadanía de la infancia y la juventud	116
<i>Citizenship rights of children and youth</i>	
MARÍA ROCÍO VALDERRAMA HERNÁNDEZ, DOLORES LIMÓN DOMÍNGUEZ	
Análisis de factores familiares y sociales asociados a vulnerabilidad.....	136
<i>Analysis of family and social factors associated with vulnerability</i>	
NAZLY FERNANDA MOSQUERA PAZ, NEIDY ALEJANDRA RENGIFO CASTILLO	
ZULY MILENA VIDAL VÁSQUEZ, MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR	
La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes	162
<i>Religious education, as vital footprint, in teaching practices inclusive</i>	
RODRIGO ENRÍQUEZ MEZA, JUAN GUILLERMO DÍAZ ERASO, ANA GORÍA RÍOS PATIÑO	
Escuela guerra y resistencia	
Diarios desde dos instituciones educativas en el Departamento del Cauca	187
<i>School, war and resistance</i>	
<i>Diary from two educational institutions in the department of Cauca</i>	
JAIME ALBERTO MONCAYO DORADO , HERMES FERNEY ÁNGEL PALOMINO	
ARY FABIÁN PARUMA , PATRICIA BOTERO GÓMEZ	
La comprensión lectora: una mirada desde el estructuralismo y la sistémica.....	211
<i>The reading comprehension: from a structuralism and systemic scope</i>	
FRANCISCO JAVIER POSADA MARÍN	

Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva	227
<i>Understandings and representations arisen from the inclusion public policy incorporation from the directive management</i>	
CATHERINE ALDANA SALAZAR, LINA MARIA CASTRO CASTAÑO, ALEXANDER GÓMEZ VALENCIA, BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZABAL	
Conflicto, destello de oportunidades	250
<i>Conflict, an shining of opportunities</i>	
ANA LUCI RAMOS CORDOBA, JOSÉ LUIS CERÓN CÓRDOBA, PAOLA DEL CARMEN PORTILLA GUERRERO, LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA	
Lenguajes del poder: los afrodescendientes vistos a través de las canciones de salsa.....	269
<i>Les langages du pouvoir: les afrodescendants vus à travers des chansons de salsa</i>	
NINI JHOHANNA BECERRA GONZÁLEZ, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Concepciones y Prácticas Evaluativas	
Caso: Facultad de Contaduría Pública – Corporación Universitaria Remington.....	293
<i>Evaluative practices and conceptions: case of public accounting program - Remington University Corporation</i>	
GUILLERMO LOAIZA OSPINA	
El miedo en las prácticas pedagógicas	307
<i>The fear in the pedagogical practices</i>	
MARGARITA ROCÍO GARZÓN ARCOS, MERY FABIOLA BOTINA PAZ, JAIRO SALAZAR BENAVIDES, ANA GLORIA RÍOS PATIÑO	
Descripción de procesos implicados en la habilidad para hablar.	
Caso FUMC Sede- Medellín.....	320
<i>Description of processes involved in the skill of speaking. Case study in Medellin FUMC.</i>	
MARY LUZ OSORIO MONTOYA	
Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA)	339
<i>Attitudes towards sex and gender roles in children and adolescents (CHA)</i>	
MARÍA PATRICIA GONZÁLEZ GÓMEZ, CLAUDIA CAROLINA CABRERA GÓMEZ	
El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas ..	361
<i>The failure as a learning opportunity from diversity in the evaluative practices</i>	
JUAN IGNACIO GUERRERO BENAVIDES - EDWIN JOSÉ SIGIFREDO CASTILLO MOLINA, HÉCTOR GERARDO CHAMORRO QUIROZ - GLORIA ISAZA DE GIL	
Las sorderas de los profesores como lenguajes del poder	382
<i>The deafness of teachers as languages of power</i>	
ÁLVARO GÓMEZ MEDINA, ELBA MARINA ZÚÑIGA QUISOBOÑÍ, LEYLA GISELA GUERRA DÍAZ, NURY SORATAMA AUSECHA MOSQUERA, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Bajo rendimiento académico: desesperanza aprendida una mirada desde la complejidad del sujeto	403
<i>Low academic performance: learned helplessness a regard from the complexity of subject</i>	
YENNY PATRICIA GAVIRIA RUIZ, MARÍA CARMENZA GRISALES	
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales	425



Presentación

Tenemos la necesidad de transitar un camino, sin ninguna garantía de luz y coherencia, hacia realidades inestables y problemáticamente no vinculadas a causas claras.

Pensar y poder. Hugo Zemelman

Ese transitar sin caminos, sin luces y sin causas evidentes es un llamado a dignificarnos, a sobreponernos a tanto destino manifiesto.

La muerte nos pone en un lugar indecible, en quebrando de humanidad, en tremor, se nos adelantan ciertos seres humanos y nos precipitamos en cierto vacío, en evidente dolor. Hay hombres y mujeres que por sus gestas no quisiéramos ver partir, quisiéramos conservarlos con nosotros. Es el caso de Hugo Zemelman, un hombre sin concesiones, un hombre que al pensar y a la ilusión no le negaba nada, le otorgaba todo, un hombre-niño que sabía conmoverse por la más grande apuesta teórica como por el más pequeño movimiento de un ave.

De lo único que sabemos del más allá, es la versión del más acá, de su correlato, por tanto, hemos devenido un tanto más en soledad, hasta un poco más pobres con la partida de Hugo, pero también devendremos más esperanzados para no ser inferiores a toda su apuesta, a todo ese mundo desplegado y del que tanto nos admira. Buen viaje, eterno viajero, es lo que podemos decirle a Hugo en la esperanza de sabernos acompañados de sus libros, de sus ideas y de ese don de humanidad que supo desplegar.

Lo que presentamos

En esta edición contamos con varias miradas a la diversidad, a la inclusión y a los lenguajes, apuestas que vienen de procesos investigativos de pensadores e investigadores latinoamericanos.

La hermenéutica, la práctica pedagógica, las comprensiones y representaciones que se tienen de la inclusión, el conflicto y las posibilidades que de allí se desprenden, el error como oportunidad de aprendizaje, los prejuicios y estereotipos en el mundo universitario, la música y los afrodescendientes, el miedo en las prácticas pedagógicas, las cartas sobre la diferencia, escuela, guerra y resistencia, práctica pedagógica e investigación acción son temáticas que nos ponen a pensar sobre nuestras realidades, pero no sólo nos ponen a pensar también nos entregan claves de lectura, claves de posibles alternativas para enfrentes o con las cuales se vienen confrontando las realidades.

Pensar la educación es pensar la humanidad y pensar la humanidad en los ámbitos de lo posible es una de las razones de ser de Plumilla Educativa, una revista que se compromete de plano con el pensamiento y la ciencia misma que venimos generando en el continente.

Miguel Alberto González González

Director Revista



Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras (entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido)¹

CARLOS SKLIAR²
FERNANDO BÁRCENA³

Resumen

A través de un intercambio epistolar los autores de este texto se preguntan por algunas palabras de orden en los territorios de la filosofía de la educación: igualdad, diversidad, diferencia. La pregunta por aquello que nombra, pero sobre todo la pregunta por aquello que habita en el lenguaje, en la escritura y la lectura cuando nombramos, se hace presente en el artículo de un modo crudo, desnudo. La conversación aquí planteada es, también, una forma de comprender la conversación en la filosofía y la educación: palabras que buscan conmover, pero además hacer sentir y pensar lo Mismo y lo Otro.

1 Recibido: 12 de septiembre de 2013. Aceptado: 30 de noviembre de 2013.

2 Carlos Skliar. Pos-doctor en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil y por la Universidad de Barcelona, España. PhD en Fonología, Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana. Ha sido profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, y profesor visitante en la Universidad de Barcelona, Universidad de Siegen (Alemania), Universidad Metropolitana de Chile, Universidad Pedagógica de Bogotá y Universidad Pedagógica de Caracas. Actualmente se desempeña como Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, CONICET, y como investigador del área de educación de FLACSO, Argentina, donde coordina el proyecto "Experiencia y Alteridad en Educación", junto con Jorge Larrosa de la Universidad de Barcelona y "Pedagogías de las diferencias", con Nuria Pérez de Lara, de la Universidad de Barcelona. Autor de los libros: La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Serie Manuales, Editorial Universidad de Cuyo, EDIUNC, Mendoza, 1997; ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002; Pedagogía (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2003; La Intimidad y la Alteridad. Experiencias con la palabra. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005; La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007 y Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la alteridad. Buenos Aires: Novedades Educativas, en prensa.

3 Fernando Bárcena. PhD en Filología. Escritor y profesor de Filosofía de la educación en el Departamento de Teoría e Historia de Madrid. Forma parte del Comité Editorial y Asesor del Grupo de Investigaciones en Educación y Comunicación (GRECO), de Los Andes-Venezuela y del Grupo de Investigación sobre "Cultura cívica y políticas educativas" de .M-CAM. Durante ocho años fue miembro investigador del Proyecto de Investigación La filosofía después del holocausto: Justicia y Memoria, del "Instituto de Filosofía" del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Madrid, España). Ha escrito: La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz (Anthropos, 2001), traducido al italiano como La sfinge muta. L'apprendimento del dolore dopo Auschwitz (Città Aperta, 2006), La escuela de, ética y política (Desclée, 1999), escrito junto a F. Gil y G. Jover; El oficio de la ciudadanía (Paidós, 1997; 2001); La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad (Paidós, 2000, traducido al italiano), escrito con Joan - Carles Melich; La experiencia reflexiva en educación (Paidós, 2005). El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo (Herder, 2004), Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad (Herder, 2006).

Palabras Clave: Amistad, conversación, lenguaje, educación, lectura, escritura, sentido, memoria.

*Letters about difference. A matter of words
(between friendship, discomfort and nonsense)*

Abstract

Through an exchange of letters the authors of this text ask for some words of order in the territories of the philosophy of education: equality, diversity, difference. The question of what names, but especially the question of what living in language, writing and reading when named, is present in the article in a raw, naked way. This count of conversation is also a way to understand the conversation in philosophy and education: words producing affect, but also trying to feel and think about the same and about the other.

Keywords: Friendship, conversation, language, education, reading, writing, sense, memory.

Presentación

*La voz, el llanto, el gemido
sostienen la melodía de lo indecible.*

María Zambrano.⁴

El poeta Jen-Paul escribió que “los libros son voluminosas cartas a los amigos”⁵ Esta frase nos reconcilia con el hecho de que hacer, y escribir, sobre filosofía, pero en general hacerlo pensando en voz alta sobre las cosas que nos importan, es un diálogo que la amistad recrea, fortalece y ampara. Deberíamos poder conjugar, como verbo, el neologismo francés “amitié”, que en la primera edición (1780) del *Diccionario de la lengua Castellana compuesto por la Real Academia española reducido á un tomo para su más fácil uso* (Madrid: Joaquín Ibarra, p. 73) definía como «*hacer amigos o reconciliar a los*

que están enemistados». En nuestro caso -el de Carlos y el mío; Carlos y Fernando- nuestra “amitié” no pasa por la necesidad de una “reconciliación”, pues nada se rompió, sino por una serie de prácticas, de ejercicios y de intercambios que, en una amistad establecida hace ya tiempo, nos proporciona la sensación de seguir vivos en un mundo donde, sin la amistad de los amigos, uno está realmente huérfano de una de las cosas que más importan. Uno se enamora de sus mujeres o de sus hombres como uno, pero de maneras siempre distintas, se enamora de los hijos, de los paisajes, de algunos libros, de algunas músicas y de los amigos. Tenerlos es haberse enamorado de ellos. Y por eso, la posibilidad de un intercambio epistolar entre nosotros es el gesto -mínimo, pero contundente- que a nuestra amistad importa. Empezamos a escribirnos, y nos hemos dejado ir. La cosa tuvo un inicio, pero es difícil adivinar su final...

Quizá porque escribir, escribirnos, es como no haber muerto. Al contrario: hay demasiada vida cuando las palabras salen a recorrer los sitios abandonados o aquellos demasiado trillados, los oscuros pasadizos donde el cuerpo no pasa o está demasiado cómodo. Pero la vida significa

4 Zambrano, María. Un capítulo de las palabras: “el idiota”. En: *Obras Completas*, III. Barcelona: Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores, 2011, pág.778.

5 Citado en: Sloterdijk, Peter. *Normas para el parque humano: una respuesta a la “Carta sobre el humanismo” de Heidegger*. Madrid: Siruela, 2000, pág. 7.



tantas cosas: la casa sola, el destierro de cada hombre y cada mujer, el abismo al que nos asomamos, la voz que es el hilo más débil para anudarnos y, sobre todo, los ojos que se abren y comienzan a querer ver lo que nunca vieron antes. Decir lo que ya se ha dicho, pero con otras palabras. Buscar el secreto que nunca nos confesamos. Escribir, escribirnos, para pronunciar esas palabras que son despojos de la sangre fría, quieta. Para no mirar con ojos de águila sino de esfera. Para espantar al dolor. Escribir pisando arenas movedizas. Escribir para confesar lo inoportuno. Para darle lentitud a la quimera. Para hablar con las almas en tumbas, con cada lirio, con los vagabundos y sus perros. Escribir para imaginar lo que aún no hemos sido. Para escapar de nosotros y pocas veces reencontrarnos. Escribir para merodear la diferencia. Para escucharla.

Buenos Aires, 1 de julio de 2013.

Querido Fernando. El invierno ha comenzado por estos lados. Eso querrá decir: más frío, más encierro y, quizá, salir en la búsqueda de más encuentros, dejarnos arropar por dentro y por fuera. El tiempo y sus tonalidades me imponen, ahora, una imagen demasiado nítida, sin complacencia: los miserables que están en la esquina de mi casa necesitarán cubrirse de verdad, para no enfermar, para no desaparecer, para no morir. Es curioso cómo la imagen de la miseria cambia con el transcurso de las estaciones. En el verano deambulan con sus perros, en otoño se esfuman junto al remolino de las hojas, en invierno permanecen fijos, enraizados a la humedad, abrazados a la nada. Están allí, en la esquina, con un frío atroz. Ahora busco cobertores, ropa vieja, todos los tejidos y paños que me sobran. Esta tarde pasaré a darles lo que tengo. Espero encontrarlos. Y pienso que se trata de una curiosa creencia: los ves allí, pero es cuestión de hacer un par de metros y ya no se ven, ya no están. Pero lo que no se ve y no está, es y existe. El mundo

es la insistencia de todo lo que creemos ya no ver o de lo que creíamos no haber visto nunca.

Reparo ahora en ciertas palabras que utilizo, por ejemplo: "miserables". Me pregunto si al pronunciarla cometo algún acto de injusticia o de desdén o de simple descuido. ¿Qué querrá decir, Fernando, llamar a las cosas por su nombre? ¿Llamarlas por el nombre que le damos? ¿Por la relación que mantenemos con lo que describe? ¿Cuál es el lenguaje que nombra lo borroso, lo violento, lo perturbador, lo cegador, lo trágico? Recuerdo aquella escena de *La edad de hierro* del escritor sudafricano Coetzee: la anciana que ve desde su ventana la llegada amenazante del vagabundo; su deseo inmediato de quitárselo de la vista, su primitiva necesidad que las autoridades "hagan algo con él". O, un poco más tarde, su intención de aproximarse, ofreciéndole trabajos inútiles, casi esclavos. Incluirlo para apaciguar su propio temor por lo desconocido. Y me doy cuenta que ese llamar a las cosas por su nombre nada tiene que ver con la exclusión o con la inclusión: se trata de conversar, de usar las palabras para poder estar juntos. Pero no de cualquier manera: no hay un único modo de estar juntos, estar juntos no significa estar a gusto ¿a quién se le ocurre semejante idea?

Miserables. Hay muchas palabras que se han caído al suelo. Y las pisoteamos o disimulamos que no están allí o las escondemos impunemente debajo de la alfombra de la voracidad del progreso hasta abandonarlas, polvorizadas, en nombre de una razón crecientemente progresiva. Tal vez no hemos advertido que somos nosotros mismos quienes estamos caídos, quienes nos escondemos detrás de las palabras caídas, quienes nos abandonamos en la pronunciación demasiado fugaz o quienes formamos parte de ese lenguaje que no conversa, un lenguaje deshabitado, *despoblado* como dice José Luis Pardo: un lenguaje sin voz. Y cuánta razón tiene el poeta Roberto Juarroz: las palabras están por el suelo y habría que hacer un lengua-

je con las palabras caídas: *“También las palabras caen al suelo / Como pájaros repentinamente enloquecidos / Por sus propios movimientos (...) Entonces desde el suelo / Las propias palabras construyen una escala / Para ascender de nuevo al discurso del hombro / A su baluceo / O a su frase final. / Pero hay algunas que permanecen caídas / Y a veces uno las encuentra / En un casi larvado mimetismo. / Como si supieran que alguien va a ir a recogerlas / Para construir con ellas un nuevo lenguaje / Un lenguaje hecho solamente con palabras caídas”*.⁶

Fernando: en los últimos tiempos siento cuánto las palabras se nos han caído al suelo y las pisoteamos. ¿Cómo haremos un lenguaje sólo con palabras caídas? ¿Será acaso posible despertar a sus palabras de su letargo, de su cuerpo vacío? ¿Despertarnos de nuestro letargo, de nuestros cuerpos vacíos?

Madrid, 2 de julio de 2013.

Querido Carlos. En Madrid, el verano se ha instalado ya definitivamente. Y los blancos han sustituido a los colores pardos y negros. Hace calor, el cielo de Madrid es intensamente azul y las terrazas están repletas de gente.

Es curioso esto que estamos haciendo: escribimos unas cartas sabiendo que son cartas que *decidimos* enviarnos, para publicarlas. Por una parte, es un gesto que no es natural, porque podría dar la impresión de que no es un gesto espontáneo; y, por otra, es de lo más normal, pues los amigos se hablan, se encuentran y se escriben cosas. Por ejemplo: se escriben cartas. Estas cartas no son, claro, las cartas que antes se escribían los amigos: cartas escritas a mano, dándose uno tiempo para hacerlo, en papel, con bolígrafo o con estilográfica. Escribir una carta, demorarse en ella, enviarla por correo y esperar una respuesta. Ahora es

todo más inmediato, mucho más rápido. Bueno, tratemos de hacer esto que hacemos de lo más natural, lo más espontáneo posible, sabiendo que no lo es del todo. ¿Te parece?

Me preguntas cómo haremos un lenguaje sólo con “palabras caídas”. Tu pregunta me recuerda algo que me pasó hace mucho tiempo, cuando mi hijo, entonces con cuatro o cinco años, decía cosas que yo no entendía: pronunciaba palabras extrañas (“inamanonais”, “sepeaón”, “gotillapo”) que eran como juguetes para él, o como dulces a los que daba vueltas y más vueltas en su boca, porque le producía cierto placer hacerlo, y que yo me empeñaba en traducir en mi mente, para tratar de dar significado a lo que solo, luego lo supe, únicamente tenía sentido. Supongo que el lenguaje funciona del mismo modo: parece empeñado en ser solo un lenguaje que funcione, que sea, por así decir, operativo, que nos sirva como medio o como instrumento de comunicación, aunque no nos sea placentero; como si el lenguaje que hemos aprendido pudiera solo aceptar dentro de él, al menos en determinados ámbitos, palabras nítidas, palabras claras y exactas, pero no palabras extrañas, o palabras rotas, o palabras locas, o palabras caídas. Por cierto, que esto que te digo también me recuerda lo que Albert Camus escribió una vez, y que me parece magnífico en su sencilla fórmula, en su brevedad y en su fuerza: *“Sí, existe la belleza y existen los humillados. Sean cuales sean las dificultades de la empresa, querría no ser jamás infiel ni a la una ni a los otros.”*⁷ Voy a seguir un poco más con esto de las palabras, si te parece.

Hace muchos años leí una antigua novela de Yves Simon: *Le voyageur magnifique*⁸. Puedo recordar ahora el impacto que me produjo aquella lectura; la leí primero en una edición portuguesa, y después en

6 Roberto Juarroz. *Octava Poesía Vertical*. Buenos Aires: Emecé, 2005, pág. 401 (fragmento).

7 Camus, Albert. Retorno a Tipasa. En: *Obras*, vol. 3. Madrid: Alianza, 1996, pág. 598.

8 Simon, Yves. *O Viajante Magnífico*. Porto: inlibris, 2000, págs. 155-156.



francés. Que yo sepa nunca se tradujo a la lengua que tú y yo compartimos, Carlos, habitada en cada uno desde sus propios acentos. La novela, ambientada en París, cuenta una historia de amor entre Adrien, fotógrafo de profesión empeñado en captar “*el lugar de los comienzos*” -que simboliza en tres lugares diferentes del mundo-, y Miléna, una joven actriz de teatro de origen checo (¡y cómo podría ser de otro modo, claro!).

Adrien viaja constantemente en avión, buscando esos lugares donde se concentran todos los orígenes, tratando de capturar con su cámara lo imposible mismo: el comienzo. Adrien viaja y, amando como ama a Miléna, en el fondo huye constantemente de ella. Y Miléna se lo recuerda en una carta, donde le dice que ha quedado embarazada, que en su interior lleva el comienzo más auténtico y más real, un hijo nacido de esa “*mezcla bizarra*” de Adrien y Miléna. Nada ni nadie podrá llevarle más lejos que ese hijo. Carlos, te cuento todo esto, no porque quiera hablar ahora, de nuevo, de los comienzos, sino de las palabras. Porque quiero conectar con esa imagen tuya de las *palabras caídas*.

Desde que nacemos parece que se nos van cayendo las palabras, y no sabemos muy bien a qué suerte abismo van a parar. Las palabras de nuestra invención -nuestras palabras infantiles, por ejemplo-, custodian, como vigías de la novedad, la memoria de un sentido que se antojó primero. Pero nuestro caminar adulto hizo que en ellas se introdujesen muchas más cosas después: interpretaciones sucesivas del mundo. Estas palabras, en las que tanto se introdujo después, son, en el fondo, residuos que lo cotidiano cubrió con el tiempo. Son, tal vez, palabras muy sencillas: *amor, infancia, mañana, hoy, miedo, vida, universo...* Y me pregunto qué pasaría si pudiéramos congelar esas palabras, para percibir mejor aquellos residuos de sentido (o de sin sentido), que conservan: ¿Y si congelásemos el lenguaje que acaban componiendo, para conservar intacto el hábito de la infancia

que en ellas habita? Pero no podemos... Pues no se puede parar la fuerte corriente del discurso, que fluye incesante, el flujo de la lengua que envuelve el mundo. En su novela, Yves Simon describe la conversación entre dos hombres que hablan sobre las “*palabras del día*” y las “*palabras de la noche*” frente a un canal invernal ya congelado. Esos residuos son como palabras congeladas. Pronunciarlas nos devuelve cierto frío. ¿Será así?

Pronuncias, Carlos, la palabra “*misera*” y te preguntas si cometes una injusticia o enuncias un gesto de desdén. Es curioso observar que los niños, cuando quieren referirse a los que, como las palabras de las que hablamos, están caídas, nombran lo que ven con las palabras que han escuchado de los adultos que les llevan de la mano. Tal vez su mirada sea distinta, pero los nombres permanecen. ¿Es inevitable? No lo sé. Hay algo así como una incapacidad de articulación -es decir, de poner en lenguaje, en palabras- las realidades que vemos o las que vivimos. A todos nos pasa, ¿no es así? Nos pasa a quienes nos creemos normales y a quienes dictaminamos que no lo son. ¿Será que lo que llamamos locura no es otra cosa que un sufrimiento derivado de la impotencia por articular con el lenguaje del mundo el mundo caótico que se lleva dentro? Sigo sin saberlo.

En el fragmento que escribí antes, Camus habla de no ser infiel ni a la belleza ni a los humillados; yo lo traduzco así: *decir las cosas por su nombre*, pues de otro modo evitaríamos hacernos presentes en lo real -y lo real es lo que es, no lo que debería ser, como tantas veces hemos escuchado decir a nuestro amigo Jorge, ¿recuerdas?-, nombrar la diferencia en sí misma. La diferencia tal y como se nos presenta, tal y como la vemos y se nos aparece, y aceptar su surgimiento, su visibilidad, su misma aparición ante nosotros.

Acabo de pronunciar la palabra “*diferencia*”, una palabra que me incomoda y que nunca sé qué, o cómo, hacer con ella.

¿Por qué nos empeñamos en nombrar como diferencia lo que no entendemos? Podemos referirnos con esta palabra a los miserables de los que hablas, o a los locos, o a los enfermos, o a los extranjeros, o a los discapacitados. Todas esas figuras que el saber médico, el social, el político o el pedagógico, y otros, han nombrado ya; diagnosticado, definido y encerrado en un marco claro de definiciones. Este año me he sentido, muchas veces, impotente, torpe, discapacitado; me he sentido “idiota”, ajeno al mundo; inadaptado. Pero nadie me llama “discapacitado”. Sí a mi hijo, que se supone lo es.

De inmediato el “universo Deligny” me provoca: o bien creemos, por ejemplo, que el autismo -diferencia absoluta donde las haya- es un atentado (neurológico, psíquico, mental, orgánico) a la integridad del desarrollo de un ser, y en ese sentido queda constituido como una enfermedad, como una anormalidad, o como un desvío que requiere pautas médicas y terapéuticas; o bien consideramos que el autismo es una modalidad de ser, un sujeto, decía Deligny, al que “*il faut le laisser être*”, lo que implica acogerlo en su singularidad y rechazar cualquier forma de normalización, portadora en el fondo de algún grado de segregación. La crítica del lenguaje, esparcida a lo largo de toda su obra, llevó Deligny a vivir con niños autistas, y justificó su rechazo a toda forma de intercambio con ellos mediante la palabra, colocando a lo real por encima de todo. Déjame citar un fragmento de un escrito de Deligny, que seguro ya conoces: “*Otro término instituido: curar. Está ‘enfermo’, ese chico. Su ‘enfermedad’ incluso tiene un nombre provisto de la h y la i de rigor cuando es grave. ÉL está gravemente afectado. Ese ÉL de la tercera persona atribuido de entrada a un niño cuya ‘enfermedad’ es precisamente no ser ‘yo’ siempre me ha parecido sospechoso. Ese ÉL, aunque sea ficticio, no deja de aguantar lo que le echen. No trata de ser un lugar de vacantes (vacaciones), salvo la del lenguaje. No se trata de curar. Nuestro proyecto*

consiste en arremeter contras las palabras y sus abusos”.⁹ Cuando el acceso a la palabra queda definitivamente comprometido, pretender colocarla de nuevo en la relación con estos chicos es alejarlos aún más del mundo de lo que puede decirse y nombrarse. La película *Ce Gamin, là* (1975), realizada por Renaud Victor, y seguida por una voz en *off* de Deligny como acompañamiento de las imágenes, habla de Janmari, que en 1967 tenía 12 años, y que la psiquiatría define así como “*incurable, insupportable, invisible*”. No se trata, para Deligny, de que Janmary pueda vivir su vida, sino “una vida”.

Para mí, la lectura de la obra de Deligny es un ejercicio durísimo. Lo entiendo y no lo entiendo; lo acepto y me resulta insupportable. Me contradice y le contradigo. Cuestiona mis hábitos como padre acostumbrado, hasta la obsesión, por un hijo discapacitado al que nunca sabe cómo nombrar, y con quien tuve que aprender a vivir creyendo mi deber proteger al mundo de su presencia. Un ser que es y no es: que ni es “a-normal”, ni es “normal”, ni tampoco “autista”; y, sin embargo, en infinitos y discretos gestos -pero llamativamente visibles en su invisibilidad- se comporta como tal: como si su genética le hubiera impuesto la herida autística que no acepto y aprendo, sin embargo, a decirme. La constituyo en la prosa de mi vida. Habla con una voz incesantemente repetida en sus fórmulas aburridas y prodigiosas, y de vez en cuando, enredadas con las palabras, se atisba un talento de extrema sensibilidad muda. Sus dos manos, repetidamente llevadas hacia su frente cada vez que quiere decir lo que no entiende, parece dibujar las palabras que le faltan en su rostro, y me dejan mudo: “*A ver, déjame que piense, déjame que piense, a ver si me acuerdo, lo que me pasa, lo que me pasa, es, es, es...*”. Me agarro a la silla, a lo que sea, para forzar mi silencio, para contenerme e impedirme hablar por él,

9 Deligny, Fernand. La tentativa. En: *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA, 2009, pág. 46.



para no tener que ser yo quien, de nuevo, como siempre, ponga en sus manos las palabras que no salen por su boca.

Buenos Aires, entre el 7 y 8 de julio de 2013.

Fernando: sí, como dicen, lo natural al hombre es crear artificios, lo natural a la amistad podría tener que ver con que esos artificios sean singulares y se hilvanen como palabras dichas o escritas con alguien dentro, dentro aquí y también del otro lado; ese otro lado de uno mismo, pensado y sentido a partir de la memoria de los rostros, los gestos, en una conversación que pareciera no interrumpirse jamás. Pienso en la conversación, entonces, en las conversaciones.

Estamos afectados por esos dispositivos de diálogo, de información y de comunicación que, sin dudas, entorpecen todo el tiempo lo que quisiéramos decir y decimos. Las palabras parecen perder su transparencia, su percepción, su reacción y dan vueltas y se esconden, acechan y naufragan. En cierta manera creo en un lenguaje habitado por dentro y no apenas revestido por fuera. Como la piel, también el lenguaje toma a veces la forma de un latido cardíaco o de una agitación del respirar o de un extraño y persistente movimiento; otras veces, se convierte en muralla, en defensa, en contención. Me gustaría no utilizar el lenguaje solo como recubrimiento o encubrimiento de la vida. Quisiera ser capaz de un lenguaje como sentido y no solo en lo que puede sonar a un cierto sensualismo. El lenguaje como desorden, como desobediencia, como una suerte de rebelión frente a un mundo que cada vez nos hace hablar más brevemente y más de prisa. El mundo que nos envejece más de prisa. Quisiera un lenguaje a flor de piel, o una piel a flor de lenguaje.

Pero también me pregunto por el lenguaje directo, el lenguaje seco, el lenguaje que no dice más –si acaso ello fuera posi-

ble- que lo que quisiera decir. Un lenguaje sin vueltas, sin rodeos, sin mentiras, sin tecnologías, sin duplicaciones. Un lenguaje que sobreviene, quizá, a través de un dictado: no el dictado que proviene de nuestro dominio o incapacidad en dominar la lengua, sino directamente de esa prosodia que deriva de aquello que nos ocurre, de lo que nos pasa. Recuerdo aquí a *Claus y Lucas* de Agota Kristof, en ese preciso momento en que los personajes –dos niños que viven en el confín de un pueblo durante la guerra, de cualquier guerra- se ponen a escribir, a decidir sobre la escritura por primera vez. Se trata de unos niños que deben hacer su vida, haciéndola; que tienen que aprender cómo sobrevivir, sobreviviendo; que buscan saber cómo huir, huyendo; que entonces intentan escribir, escribiendo. Hay un pasaje en el que acometen con la tarea de la redacción y se preguntan cómo saber si algo de lo que escriben está bien o mal: “*Tenemos una regla muy sencilla: la redacción debe ser verdadera. Debemos escribir lo que es, lo que vemos, lo que oímos, lo que hacemos*”¹⁰. La crudeza con la que los niños asumen su escritura, su lenguaje, no deja de ser también su desnudez, su transparencia, ese intento para que el lenguaje diga algo, algo que por una vez sea verdadero.

¿Pero por qué pienso, ahora, en las palabras, en el lenguaje, en la escritura, en la conversación y, quizá, en lo verdadero? Tal vez porque todo eso se reúne cuando ponemos algunas palabras entre nosotros. Por ejemplo la palabra *diferencia*. Ya venimos pronunciándola desde hace tiempo. Antes, mucho antes, que se transformara en una palabra-objeto, en una palabra-política, en una palabra-pedagógica, en una palabra-sin nadie-dentro y sin nadie-al-otro-lado. Me dices: pronunciar la diferencia en sí misma. Tal como se nos aparece. Y yo me detengo. O me callo por unos segundos (¿puede el silencio ser un

¹⁰ Kristof, Agota. *Claus y Lucas*. Barcelona: El Aleph Editores, 2007, pág. 31.

preanuncio, Fernando? ¿No decir nada, acallarse, para tomar aire y salir a flote, aunque sea por un instante?).

“El hombre es un animal que juzga”, decía Nietzsche. Y la diferencia resume toda la cobardía de los hombres, toda su incapacidad por estar en el mundo entre otros, toda esa ignorancia resumida en el arrojar un nombre y esconder la lengua. *“Yo lo conozco, dijo él orgulloso antes de empezar con su difamación”,* decía Elías Canetti. Y ese es el orgullo mayúsculo de los especialistas: conocer y difamar; atribuir esencias y escaparse a los reductos conceptuales de lo mismo; distanciarse hasta volverse indiferentes. Son los que se enojan toda el tiempo con la alteridad del otro y medicalizan, separan y juntan a voluntad, encierran por dentro y por fuera: *“Todo hombre que ha decidido que otro es un imbécil o una mala persona se enfada cuando el otro demuestra que no lo es”,* nos vuelve a decir Nietzsche.

Suponer diferencia en unos pero no en otros resulta de un largo ejercicio de violencia. Usar el lenguaje para atrapar, para enclaustrar, para reducir, para enjaular, para agravar, para denostar, para empequeñecer, atrapa, enclaustra, reduce, enjaula, agravia, denosta y empequeñece al lenguaje pero, sobre todo, a la relación, a la vida. Por que la diferencia no es un sujeto sino una relación, Fernando. Es lo que difiere entre tú y Jaime, entre Jaime y yo, entre tú y yo, entre todos, todas y cualquiera. Cuando la diferencia se vuelve sujeto hay allí una acusación falsa y sin testigos, plagada eso sí de discursos autorizados, renovados, siempre actuales, siempre vigilantes y tensos. Vuelvo a Coetzee, en aquellas páginas de *La edad del hierro*, durante aquel encuentro subrepticio entre la anciana y el vagabundo, donde el vagabundo siempre lleva las de perder, porque es el diferente: el diferente para una mirada quieta y aquietada, para la mirada fija y obsesiva, para la mirada adormecida. Si lo vemos de lejos es una amenaza, un peligro, una diferencia a expulsar de nuestra atmósfera de supuesta tranqui-

lidad. Si lo vemos de cerca, lo único que deseamos es que sea uno de los nuestros, un semejante. Allí no hay relación. Pero si conversamos, si entramos en una relación que no tenga el ánimo de hacer del otro un insulso semejante, quizá la diferencia valga la pena, quizá la diferencia sea lo que mejor narre lo humano. Y para eso tenemos que tener tiempo, Fernando. No formas de nombrar: tiempo. No mejores o peores etiquetas: tiempo. Porque cuando no hay tiempo, hay norma. Cuando no hay tiempo, juzgamos. Cuando no hay tiempo, la palabra es la proclamación del exilio del otro, su indigno confinamiento: *“Lo cierto es que, si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas”*¹¹.

Decir la diferencia, sí. Escuchar la diferencia. El mundo es una inmensa circunferencia agujereada por las excepciones. Y hay demasiadas palabras para ocultar su derrame, las aguas que no se embalsan, los sonidos disfónicos, el caminar rengu, las espaldas vencidas, el aprendizaje curvo, la memoria azarosa, el cuerpo desatento, los oídos mudos, los ojos que miran en una dirección que no conocemos. Igualdad, equidad, diversidad, anormalidad, discapacidad, necesidad, deficiencia, diferencia, desatención, retraso, inmadurez, autismo. Cuánto hartazgo.

El mismo hartazgo que siente y padece, página a página, Michel K, aquel personaje de labio leporino de Coetzee. *“Lo primero que advirtió la comadrona en Michael K cuando lo ayudó a salir del vientre de su madre y entrar en el mundo fue su labio leporino. El labio se enroscaba*

¹¹ Coetzee, John Maxwell. *La edad de hierro*, ob. cit., pág. 94.



*como un caracol, la aleta izquierda de la nariz estaba entreabierta. Le ocultó el niño a la madre durante un instante, abrió la boca diminuta con la punta de los dedos, y dio gracias al ver el paladar completo. A la madre le dijo: -Debería alegrarse, traen suerte al hogar".*¹²

En *Vida y época de Michael K.* el escritor sudafricano Coetzee hace atravesar su personaje –marcado físicamente y mentalmente como un ser distinto– por toda una Sudáfrica en guerras, con la única voluntad de esparcir las cenizas de su madre para, enseguida, realizar su viaje de inadvertencias, de ansiado anonimato. Michael K se esconde una y mil veces y no logra cumplir con su deseo de no ser perturbado; prefiere no conversar con nadie, pero es interrumpido por infinitas preguntas, infinitas inquisiciones. Prefiere la soledad, pero siempre hay alguien más que le dirá qué hacer y qué no hacer. Es, también, una metáfora sobre la imposibilidad del quitarse, del preferir no estar y no poderlo, una pesadilla interminable donde nadie parece querer dejarlo en paz. Michael se vuelve un nadie acribillado a incógnitas que otros no pueden soportar para sí; es un ser sin nombre al que nadie dejará de nombrar insistentemente: "(...) *Quiero conocer tu historia* –escribirá el médico de un internado-. *Quiero saber por qué precisamente tú te has visto envuelto en la guerra, una guerra en la que no tienes sitio. No eres un soldado, Michael, eres una figura cómica, un payaso, un monigote* (...) *No podemos hacer nada aquí para reeducarte* (...) *¿Y para qué te vamos a reeducar? ¿Para trenzar cestas? ¿Para cortar césped? Eres un insecto palo* (...) *¿Por qué abandonaste los matorrales, Michael? Ese era tu sitio. Deberías haberte quedado toda la vida colgado de un arbusto insignificante, en un rincón tranquilo de un jardín oscuro*".¹³

El desprecio por la diferencia de Michael K es evidente. Como si el ser diferente fuera sinónimo de sobra, de desperdicio. Como si el diferente no pudiera vivir entre los hombres y debiera quitarse de la vista del mundo. Como si fuera imposible enseñarle algo al diferente. Diferente que ya es considerado como ser-muerto y, a la vez, una presencia insoportable que nos hace testigos involuntarios de otros modos de lenguaje, de comportamiento, de aprendizaje, de vida. Y será el mismo médico del internado quien, al fin, logre describir éticamente a Michael K. Una manera de hacer justicia con aquel que no pretende cambiar ni transformarse, ni ser mejor ni peor: "*Soy el único que ve en ti el alma singular que eres (...) Te veo como un alma humana imposible de clasificar, un alma que ha tenido la bendición de no ser contaminada por doctrinas ni por la historia, un alma que nueve las alas en ese sarcófago rígido (...) Eres el último de tu especie, un resto de épocas pasadas*".¹⁴

Hace poco tiempo estaba intentando terminar uno de esos textos "bajo pedido": se trataba de un artículo para un dossier sobre diversidad y escuela. Lo escribí algo automáticamente, como ocurre por lo general cuando se trata de una publicación académica. Pero a la hora de las conclusiones recordé a una madre enronquecida por el dolor, mientras los especialistas demoraban meses en decidir qué hacer con su hijo, devanándose los sesos para consensuar "si el niño era como los demás o si no lo era". "*¿Van a demorar mucho más en ponerse de acuerdo si mi hijo es igual o diferente?*", tronó su voz en medio de la sala de reuniones. "*Por que les aviso* –continuó– *que mi hijo es igual y diferente*". A partir de esa voz es que encontré el tono para escribir ese final. Una suerte de texto desordenado sobre lo igual y lo distinto. Unas palabras que abrieran pero que al mismo tiempo confundiera para siempre lo absurdo del uso del lenguaje: "*Somos iguales a todo, iguales a nada*."

12 John.Maxwell Coetzee. *Vida y época de Michael K.* Barcelona: Literatura Mondadori, 2006, pág. 9.

13 *Ibíd.*, págs. 155-156.

14 *Ibíd.*, pág. 158.



Distintos y semejantes entre nosotros y entre otros. Disímiles bajo la desnudez del sol y equivalentes en la extrema debilidad de los ensueños. Diversos a la hora de mirarnos, diferentes en el segundo en que una despedida muestra sus garras, únicos para espantar a las bestias que acechan y para desplegar las alas que nos sostienen. Somos la expresión de lo mínimo, del gesto más pequeño, de lo incómodo, lo evidente y lo inconcluso. Llevamos identidades curvas que deambulan como páramos sin pies y estrellas aún más fugaces que se cuelan como narices entre los párpados. Tenemos el mismo abismo, la misma muerte, la misma soledad impar. Solemos no comprendernos porque los interrogantes sobrepasan el alcance de las manos. Deseáramos ser amantes de unas palabras claramente dichas y oídos, casi sin remordimiento. Cuando es huida nos alejamos hacia un mismo lodo, cuando es deseo nos acercamos hacia la misma sed. Hablamos una lengua que no se calla ni entre sueños. Vivimos, mientras vivimos, con la duda de si un instante es voraz o falaz. Y amamos, sí, porque no queremos ni podemos morir en paz”¹⁵.

Madrid, 10 de julio de 2013.

Carlos, el otro día me sentí un poco idiota. Verás. Fue el sábado pasado. La mujer que amo no estaba conmigo: se había ido a hacer un viaje necesario para, quizá, acabar sintiéndose ella misma, al final, precaria, frágil y, como yo, no sé, quizá un poco idiota también. Y pensaba, en la antesala de mi tristeza, en alguien, mujer joven, que amaneció un día con tres flores azules -en su pecho, en su axila-, y que por envidia de su nombre -bosque, madera, mujer de pelo ondulado y suave- decidieron apropiarse de un cuerpo que no era el suyo. Flores caprichosas con forma de cangrejo. Y salí a pasear por barrios de mi ciudad que tú conoces. Y me perdí, y

me encontré en una tienda solo para no comprar nada, porque era mi excusa perfecta para hablar con alguien. Tres chicos con los que finalmente hablé (ellos a mí; yo a ellos; entre nosotros) de su vida y de mi vida, de la mujer que amo y de una J que me nació en mi costado con letra de F. Les hablaba y me hablaban. Y no nos conocíamos. Y al final me abrazaron -los tres- y me dijeron: “*vuelve, aunque no te compres nada*”. Salí de allí siendo el mismo y otro, y ellos siguieron allí y me dijeron que me esperaban y estarían atentos por si regresaba.

En cada barrio, en cada esquina, en cada rincón de nuestras ciudades -lo sabes bien- nos encontramos con singularidades inauditas, con todo eso (diferencias donde las haya) -con lo desconocido- que torpemente queremos pensar. Me sentí ese día idiota, precario, frágil. Y la noche me dio una alternativa.

Carlos, las redes del lenguaje son poderosas. Estamos repletos de palabras, y tengo la impresión de que las palabras muchas veces nos alejan, en vez de acercarnos, de los objetos, de las cosas, y por tanto del mundo. Especialmente en estos tiempos -es un poco pretencioso por mi parte, casi gratuito, hablar de “estos tiempos”, del “espíritu de nuestra época”, como si uno fuese un gurú o un profeta o un adivino capaz de hablar del mundo sin formar parte de él y sin verse salpicado por sus devenires; especialmente ahora, digo, parece que nuestras maneras de hablar, de decir, el lenguaje que usamos (en la prensa, en la radio, en la televisión, el lenguaje de los profesores en las escuelas y en las universidades, el de mucha gente en la calle, el de los políticos y el de los economistas) es un *lenguaje sin mundo*, palabras que no refieren ya objetos del mundo. No sé si es eso lo que, en parte al menos, quieres tú decir en tu carta: un lenguaje sin habitáculo interior, solo revestido por fuera, dices.

Te refieres a ese lenguaje seco. Es duro. Pero es así. Hay vidas que han vivi-

15 Skliar, Carlos. *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Editorial Candaya, 2014, en prensa.



do tanta sequedad, tanta brutalidad, tanto que está más allá de lo que las palabras pretenden decir que a la hora de querer recuperarlas para enunciar algo de lo vivido no podemos sino decir lo seco. Es así. Pero hay un mundo detrás. Un abismo, ¿no es así, Carlos?

Hablar de la diferencia es, para mí, algo que me desorienta casi siempre; me pone en una mala posición. ¿Qué puedo decir, y desde dónde decir algo, Carlos? Porque es que hay cosas, tengo que confesarlo, que no entiendo. Demasiadas fórmulas, demasiadas palabras, demasiadas políticas que siempre pasan por cambiar el nombre de los fenómenos o de los sujetos. Hace años llegué a tener una absurda conversación con una colega de mi universidad (¡y ambos teníamos nuestra propia experiencia con los “diferentes”: yo como padre, ella como hermana!), en la que se empeñaba, ella, en defender el concepto de “diversidad funcional” para referirse a los discapacitados, y yo en mostrarle lo ridículo de la expresión. Los dos creíamos tener buenas razones. Y, sin embargo, la conversación tenía algo de ridículo. Yo creo que ese tipo de conversaciones, un poco absurdas, son posibles porque algo pasa con la cuestión del tiempo, algo parecido a lo que me decías antes: “*Cuando no hay tiempo, hay norma. Cuando no hay tiempo, juzgamos. Cuando no hay tiempo, la palabra es la proclamación del exilio del otro, su indigno confinamiento*”. Tenemos tanta prisa que creemos poder, y tener, que nombrarlo todo, sin dejar tiempo a que las cosas nos muestren su perfil más claro; el que les pertenece, y con él el nombre que les pertenece. Tenemos prisa, sí, pero no silencio.

Y, así, aplazamos muchas cosas, porque creemos que podremos volver sobre ellas más tarde. Por ejemplo: leemos sin atención suficiente porque suponemos que podemos releer y volver sobre la línea recién leída. Podemos releer la frase, podemos corregir lo escrito, podemos volver a escuchar la conferencia o la clase que hemos grabado, o volver a ver la película

o el vídeo. Creemos poder dejar pasar ese momento, ese instante, porque suponemos que habrá otro igual, y entonces nos olvidamos de coger la maravilla que se nos ofrece: una mirada, una mano, una boca....Rehacemos, o contamos con que en otro momento podremos rehacer, para evitar tener que “hacer” algo, *ahora*, en este instante, en este preciso momento. El horizonte de una segunda vez nos permite, entonces, pasar por alto la primera. Y así, esquivamos el choque del encuentro, el de un sentido imprevisible y el de su exigencia: aplazando, nos preservamos de un desamparo que se nos antoja demasiado violento. Y por eso, aunque escuchemos, parece que, en el fondo, no estamos. Porque no estamos, de verdad, presentes.

En mi otra carta te hablaba de Deligny y de su universo; Deligny; “*il faut le laisser être*”, dice Deligny cuando habla de sus chicos: “*Tengo una clase de niños retrasados en un inmenso hospital psiquiátrico en Armentières, en la región del Norte. Son unos quince en una sala de paredes claras, con bonitas mesitas nuevas, y yo soy su maestro. Quince idiotas en delantal azul y yo maestro en el rumor de este caserón de seis pisos que contiene seiscientos o setecientos niños retrasados. En el rumor de este caserón lleno de gritos extraños, y su vez en el ruido ahora casi universal de la guerra*”.¹⁶ Deligny escribe estas palabras, claras y secas, en su *Diario de un educador*. La entrada tiene esta fecha: junio de 1941. Rumor de guerra. Gritos de quince idiotas sobre fondo de una estupidez bélica. Y pronuncia palabras que nuestra tranquila conciencia democrática y políticamente correcta repudia. Pero nosotros hablamos: él está con ellos. “*El menos gesto tiene una historia*”, dice en otra entrada de su *Diario*: “*Es verdad -escribe en noviembre de 1965- que estos niños retrasados en este castillo de Sologne viven totalmente*

¹⁶ Deligny, Fernand. *Diario de un educador*. En: *Permitir, trazar, ver*, ob. cit., pág. 35.



fura del tiempo y del espacio, perdida-mente apolíticos, y esta es la recompensa del destino: viven tranquilos en un castillo del siglo XIII. Libres. Son libres. Pueden expresarse libremente mediante toda clase de onomatopeyas. Ni siquiera están obligados a usar las palabras tal como son. Tienen acuarelas y lápices para expresarse, una vez más, libremente. No necesitan el menos gesto útil. Jubilados de nacimiento".¹⁷

Deligny -¿tiene su gesto algo de rous-seauniano, diría un filósofo pedante?- aparta a sus chicos de la sociedad. ¿Lo hace para devolver cosido a la sociedad lo que nació roto? No lo creo. Pero él escucha a sus críticos. Uno de ellos espera que Deligny, finalmente, se encuentre con algún médico "*entusiasta de la fisiología*" para que trabaje con él. De lo contrario, insiste el comentador, "*el uno escribirá una novela, el otro un tratado de medicina, pero ni el uno ni el otro habrán comprendido y ayudado plenamente a los niños que les fueron confiados*".¹⁸ La dureza de Deligny tiene un motivo: lo que quiere es ayudar, no amarlos. Lo dice en *Semilla de crápula*: "*Si es que te quieren, regáales golosinas. Pero el día que vengas con las manos vacías te llamarán cerdo asqueroso. Si quieres hacer tu trabajo, dales una cuerda para estirar, leña para partir, sacos para trajar. El amor vendrá después, y no es esta tu recompensa*".¹⁹

Nosotros, envueltos en palabras, quizá encontremos en Deligny un gesto distinto: un modo de ser enteramente fuera del lenguaje. Deligny busca una lengua equivalente a las formas artísticas -poesía frente a discurso-, a los gritos y a las estereotipias, como queriendo tomar partido a favor de las cosas y contra la transparencia de los signos. Quita de la relación, de una relación instalada en la total extrañeza, lo que hace que lo extraño

lo sea aún más: quita el peso del lenguaje limpio y claro. El texto que acompaña a *Ce Gamin, là* -en otra carta anterior ya hablábamos de él- es como un poema un poco caótico. La composición de este texto no me parece que responda a una cuestión de búsqueda de estilo. Es pura coherencia con su filosofía: "*Hablar / como si fuera lo más natural / hablar, hablar de ese chico y de los demás que se le parecen / cuando nosotros hecho todo lo posible para prescindir del lenguaje / de ese dichoso lenguaje que nos hace lo que somos / y ahora hay que rendirle cuentas / mutista / ese chico / ¿entonces de qué fiarse / de qué fiarse / cuando el lenguaje / falta?*".²⁰

Yo creo que el "Universo Deligny" es poético. Y aquí lo poético tiene un trato, una insistencia y una intimidad con lo otro como otro (pero no lo teoriza), con lo roto y lo inasumible (sin erigirse en salvador de vidas rotas). La poética de Deligny es una *poética de la presencia*: uno debe estar presente, con los chicos, sobre todo cuando no está allí, dice. Quizá por eso dice las cosas como las ve y las trata. Pues el nombre, a él, no le importa. Le importa colocar nombres y adjetivos en medio de una relación en la que el lenguaje aleja aún más a los chicos del mundo. La relación se llena de cosas. De objetos. De *haceres*. Deligny viaja a través de los ojos de los idiotas. Merece la pena terminar con unos versos de Federico (llamémosle por su nombre), Carlos, ¿te parece?: "*Será preciso viajar por los ojos de los idiotas / campos libres donde silban mansas cobras deslumbradas / paisajes llenos de sepulcros que producen fresquísimas manzanas*".

Buenos Aires, 11 de julio de 2013.

Fernando: a propósito de tu última carta y de este fragmento tuyo: "*Y, así, aplazamos muchas cosas, porque creemos que podremos volver sobre ellas más tarde*", recordé inmediatamente a Philippe Clau-

17 Ibídem, pág. 35.

18 Ibídem, pág. 40.

19 *Semilla de crápula*, ob. cit., pág. 18.

20 *Ese chico de ahí*, ob. cit., pág. 68.



del y su *Almas grises*, cuando escribe aquello de: "(...) *Pero me decía que había tiempo. Ésa es la gran estupidez del ser humano, decirse siempre que hay tiempo, que podrá hacer esto o lo otro mañana, dentro de tres días, el año que viene, dos horas más tarde... Y luego todo se muere, y nos vemos siguiendo ataúdes, lo que no facilita la conversación*"²¹.

Si no estamos presentes, querido amigo, nada puede hacerse, ninguna percepción ni ninguna relación se hacen posibles. ¿Pero qué significa estar presentes sino estar atentos, escuchar abiertos a la conversación, pero también estar tensos, algo desnudos e intolerantes con eso que nos pasa en el presente? Estar presentes podría significar varias cosas que ahora imagino sin pensarlo demasiado: que nuestra presencia —es decir: nuestro cuerpo— transpira, se hace nudos y desanuda, siente, padece; que esa presencia no puede postergarse ni hacia atrás ni hacia delante: se trata de un aquí y un ahora que podría ser ancho y largo pero que no puede ser ni antes ni después; que estar presente supone la debilidad o la fragilidad de un "yo" centrado en sí mismo, egoísta, encerrado; que la presencia es presencia plural, presencia entre varios, entre muchos, entre cualquiera, entre desconocidos; que, también, otra presencia entra en la nuestra, a veces hace nido, otras veces atropella, otras tantas pasa desapercibida y otras se vuelve, casi por azar, presencia esencial. Decía Elías Canetti: "*Lo más importante es hablar con desconocidos. Pero hay que ingeniárselas para que ellos hablen, y el papel de uno es hacerles hablar. Cuando esto resulta imposible, ha empezado la muerte*".

Me gusta la imagen de los desconocidos, me conmueve. Como esos chicos con los que hablaste y que, de repente, tuercen el ánimo de la tarde, de la vida. Como los ancianos que te ofrecen cientos de historias; como los niños que te hablan

en una lengua sin principio ni final. Creo que los desconocidos encarnan una verdad posible, aparente, sencilla, que está quizá en la punta de nuestra lengua. Lo contrario de aquellos que nos imponen su voz, la sobreponen a toda costa, exponen su punto de vista como si se tratara en efecto del mundo en sí mismo: nos retuercen con su estridencia, con ese barullo y tumulto de palabras que de tanto sonar ya no suenan ni resuenan.

Los nombres que atribuimos a otros nunca se dirigen a los otros. Los damos, pero no se los damos. No los ofrecemos: los instalamos. Son nombres que los nombran pero que no los llaman. No los convocan a venir, sino a quedarse. Ninguna definición ha cambiado radicalmente una relación. Son nombres para usar entre pares y volver a separar, una y otra vez, a los supuestos impares. Se usan con vehemencia pero nadie se ensucia las manos ni se entierra los pies. Describen lo que sería el otro, si el otro estuviese quieto, aquietado, ajustado a unos ojos que se pertrechan detrás de la apariencia civilizatoria de una idea: ¿Cómo nombrarte sin tu nombre? ¿Qué nombre darte si tu nombre ya te fue dado y es ése, el tuyo? ¿Cómo llamarte si es que no estás próximo y sin aproximarme? ¿Es posible una conversación que no esté presente, en la igualdad más generosa del inicio y en la ternura más extrema e intensa de nuestras diferencias?

Leo ahora la cita de Deligny, aquella del *Diario de un educador*, las de junio de 1941. Apenas cuatro años después se supo que casi 750.000 personas con discapacidad habían sido aniquiladas por el régimen nazi. Me estremezco imaginando detalles de esa solución final. Y no puedo quitar mis ojos de una fotografía de aquella época. En ella, al interior de un blanco-negro casi sepulcral, se pueden ver cinco prisioneros de Auschwitz. Podrían ser cualquiera. Pero no lo son, nadie lo es. ¿Cómo hacemos para volver legible las cifras espantosas de muertes que hoy conocemos? Esas cinco personas, cinco

21 Claudel, Philippe. *Almas grises*. Barcelona: Salamandra, 2008, pág. 37.

prisioneros con discapacidad, están con el cuerpo inclinado, desvencijado, aturcido. Miran y no miran a la cámara que los retratará. Con sus pijamas rayados toman una pose desconcertada, inquieta, desesperada. Uno de ellos es sostenido por otros dos que están a su lado. Sus rostros son los de la descompostura. ¿Cuánto tiempo faltará para que sean asesinados? ¿Por cuáles sucios experimentos habrían pasado? ¿Qué nombres tenían, de dónde eran, qué vida habrían llevado hasta aquí? ¿De qué se les acusaba?

Fernando: ¿Qué viene después de la aniquilación, qué hay después de identificar un cierto tipo de cuerpos que enseguida, más tarde o más temprano, serán condenados a distintas muertes –la muerte común, la muerte del experimento, la muerte del exterminio, la muerte de la disgregación, la muerte del exilio? ¿Cómo sería posible plantearse acaso una reconciliación con lo humano? De siglos de deshecho, de siglos de encierro, de siglos de separación y de siglos de exposición burlesca provienen las personas con las cuales hoy se quisiera la conciliación.

Por eso entiendo el gesto poético de Deligny. Lo entiendo en el sentido que me conmueve, porque no imagino otro gesto para la conciliación que no sea el poético. Vaya palabra: conciliación. Le he aprendido en parte de ti. Conciliarse no con el otro, sino con la diferencia que hay en nosotros. Ese gesto es desmesurado y, al mismo tiempo, es un gesto mínimo, un gesto casi desapercibido para la trama estridente de la educación: mirar a través de ojos que no son los nuestros. Sí: viajar a través de la mirada de los idiotas y ver juntos esos “paisajes llenos de sepulcros que producen fresquísimas manzanas”.

Madrid, 12 de julio de 2013.

Querido Carlos: recibo tu última carta, la leo, la releo. Me ha gustado muchísimo: recibirla, leerla, imaginarte escribiéndola, y casi del tirón. De un plumazo: ya no usamos mucho esta expresión. Y te escribo

inmediatamente, para que no se me pase lo que siento ahora y para no demorar el gesto, para no dejarlo para más tarde, para seguir con eso de la presencia.

Como muchas veces nos pasa, después de enviarte mi carta anterior, repasé mentalmente algunas de las cosas que escribí en ella. Y me dio por pensar que había cosas que quise decir y no conseguí expresar. Esta bien que pasen estas cosas, ¿no te parece? Porque no dominamos el lenguaje; no es nuestro. Las palabras son las palabras y vienen cuando ellas quieren, ni siquiera cuando las llamamos amorosamente. Tú sabes de eso, porque, a diferencia de nosotros, *no tienen prisa las palabras*. Nos educan. Así que esto que te pongo ahora es como una pequeña nota al pie de mi carta anterior y mi modo de recibir el impacto de la última tuya.

Es el resultado de una reflexión nocturna, de anteayer mismo, mientras apuraba una cerveza y así distraía el calor de este verano en una terraza madrileña. Me decía, o me preguntaba: ¿A quién quiere, si lo quiere, ayudar Deligny? ¿A esos chicos? Pues pensé que no, o por lo menos pensé que no estaba seguro. En el fondo, me parece que Deligny quiere ayudarse a sí mismo, o ayudar a los educadores a quienes dirige sus reflexiones. Y fíjate que en muchos de sus escritos, que son duros, hay una especie de exigencia, de prescripción implacable. Es como si les dijera, y muy seriamente que, “bueno, haz lo que quieras, pero si haces esto y lo otro te irá mal. Piénsatelo dos veces”.

Y pensé también en el asunto de la *distancia*. Yo creo que hay muchas cosas aquí. Por ejemplo, la moral (y la educación moral y todo eso de los valores que se predicán o que se imponen o que se sugieren) tienen que ver con la distancia entre las gentes. Hay cosas que disminuyen la distancia y cosas que la aumenta. Cuando se habla en términos, digamos, “supuestamente” amorosos, y se invocan palabras como “compasión” o “piedad” u otras, parece que



la distancia moral entre las personas se diluye, y cuando se proponen otras, como la palabra “virtud” o “juicio”, la sensación es de mayor alejamiento. Sujetos seguros en sus juicios y en su carácter “virilmente” (virtuosamente, claro) forjado. Esas primeras palabras parece que son voces distintas que enuncian el mismo fenómeno moral de base: el bien consiste (y aquí el bien es ser compasivo o piadoso, o lo que sea) en disminuir la distancia con el otro, en su favor. ¿Pero es siempre así? En cambio, Deligny no habla ni de unas ni de otras. Simplemente dice: *“quédate ahí, hazte presente y haz cosas con ellos”*.

Y luego hay otra cosa. Tiene que ver con esa palabra que tanto me distrae, y que tanta incomodidad parece producirnos, Carlos. Ahora parece que todo tiene que ver con la diferencia, con la diversidad, con las desigualdades, pero nada dice lo que podría ser más o menos igual, más o menos cotidiano y común a todos. Y cada vez que decimos “diferencia” (y el respeto que nos merece esta santa palabra, canonizada socialmente) o “diversidad”, creyendo que hablamos de lo singular del otro, en realidad estamos en una especie de discurso auto-blindado donde todas las contradicciones, emanadas de esa singularidad, quedan (supuestamente) superadas. Es algo sumamente cansado, la verdad.

Y es que hay una forma de introducir la perspectiva de la diferencia (de lo diferente, de los diferentes, de las relaciones diferenciadas, etc.) en la reflexión educativa que más o menos responde a una clase de anhelo de reconciliación estética, en el sentido de que, según le leí un día a Mario Perniola *“para la existencia de lo estético se hace esencial, al menos, la posibilidad del fin de un conflicto, de una paz venidera, de un momento pacificador en el que dolor y lucha se vean, sino definitivamente cesados, sí, al menos, momentáneamente suspendidos”*.²² Yo creo que la educación también comparte

con la estética dicho requerimiento de perfección y de conciliación. Anhelamos un momento final tranquilizador donde las contradicciones queden olvidadas, ignoradas, resueltas, aplacadas. Y parece que educarse consiste en eso.

Bajo esta lógica, la educación se impone el deber de fijar en cada uno de nosotros un “alguien”, un “quién” dotado de una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, es decir, por los registros que dictan aquello que debe ser habitual, repetido o recto (podríamos decir: prosaico) en cada uno de nosotros, de acuerdo con lo socialmente establecido y la imagen inmodificable y estatuida de una norma. La tendencia “psicologizante” de algunos discursos pedagógicos ha contribuido a reforzar este punto de vista, que nos hace mirar las cosas sin terminar viendo nada en ellas, porque lo que hacemos es mirar para confirmar lo que ya sabíamos de ellas; es un punto de vista según el cual, en palabras de Vergílio Ferreira, hablar de un tímido, de un loco o de un colérico es referirse a una manera rara o vulgar de ser, y no *“hablar de las múltiples formas que una realidad anterior puede llegar a asumir. Ser loco es ser alguien que es loco, ser tímido es ser alguien que se caracteriza por la timidez”*.²³ Somos únicos en la persona que somos, y múltiples en nuestras formas de expresión. Bajo el imperativo de la normalidad, lo que se presenta al mundo y a los otros como lo radicalmente diferente es una perturbación que, al serle recordada de continuo al sujeto, provoca un cierto sentimiento de culpa que lleva a querer deshacerla por asimilación al principio de normalidad ya establecido. Podríamos decir, entonces, que la ilusión de normalidad *tranquiliza* la perturbación de la diferencia como presencia singular y problemática en el mundo. Y es que hay muchas maneras de invocar palabras que nos tranquilicen, y muchas más de procurarnos formas de pretender curarnos.

22 Perniola, Mario. *Del sentir*. Valencia: Pre-Textos, 2001, págs.194-195.

23 Ferreira, Vergílio. *Invocación a mi cuerpo*. Barcelona: El Acanalado, 2003, pág. 70.

Quiero, Carlos, decir algo, apoyándome en ti, sobre algunas de las cosas que me has escrito. Me dices: “¿Cómo sería posible plantearse acaso una reconciliación con lo humano?” y también: “¿Cómo hacemos para volver legible las cifras espantosas de muertes que hoy conocemos?”. Muchas veces pensé lo contingente que es el nacimiento. Nacimos en el tiempo y en el lugar donde nacimos, pero las cosas podrían haber ocurrido de otro modo. Mi hijo podría haber nacido en la Alemania nazi, y habría sido liquidado. Un día lo pensé; lo pesé tomándomelo en serio: a él y a su nacimiento, y a esa imposible posibilidad. Y me quedé paralizado, Carlos. No quiero fantasear gratuitamente, ni darme ninguna importancia; sabes lo que te digo, ¿verdad? Pero es que la cosa es temible; es terrible. ¿Cómo lograr una reconciliación con lo humano? Es una pregunta tremenda. No sé la respuesta. Nadie sabe. Pero creo que hay algo. Yo lo llamo promesa. Sólo que hay promesas y promesas, Carlos. Hay promesas de la luz y de la sombra, de la mañana y de la tarde, de lo frío y de lo caliente, de lo amable y lo cruel, del sexo, del amor y de la muerte, de los comienzos y de los finales. Hay promesas de sangre. Y sangres repletas de promesas incumplidas.

Ayer me pasé la tarde leyendo *Forêts*, de Wajdi Mouawad. Forma parte de su tetralogía “la sangre de las promesas”, compuesta, además, por *Incendios*, *Litoral* y *Cielos*.²⁴ En las tres primeras (*Incendios*, *Litoral* y *Bosques*) tres jóvenes (Jeanne, en “Incendios”, Wilfrid, en “Litoral” y Loup, en “Bosques”) tienen que embarcarse en un viaje para descubrir sus orígenes: es una búsqueda de la identidad a través de la memoria del pasado, un pasado en la que hay que encontrar a un padre o un hermano desconocido, de cuyas existencias se ignoraba todo; un padre que ha muerto; o desenredar la cadena de unas mujeres que, todas ellas, han tenido que hacer algo por alguien: dar vida a costa de

su propia muerte. Pero todo esto se carga sobre unas vidas jóvenes.

La obra de Mouawad es alucinante, durísima, bellísima y dolorosísima, Carlos. A mi me tiene completamente atrapado. Tú me preguntabas qué se puede hacer para volver legibles las cifras de los asesinados, de los masacrados, de los aniquilados. En “Bosques”, un paleontólogo y antropólogo (o sea: un historiador), Douglas Dupontel, necesita cumplir una promesa realizada a su padre que pasa porque una joven de 16 años, Loup, cumpla la que le pertenece y se niega a cumplir: que se embarque en la tarea de descubrir sus orígenes (una cadena de mujeres rotas). Pues bien, Dupontel necesita terminar lo que su padre no logró hacer antes de su suicidio: reconstruir enteramente el cráneo de una mujer asesinada en un campo de concentración. Su padre lo perdió todo en esa tarea: su matrimonio y su vida. Estuvo a punto de darle rostro a ese cráneo de esa mujer. La parte que le falta a ese cráneo forma parte de un extraño hueso instalado, como un cáncer, en el cráneo de la madre de Loup (Aimée). Ya sé que todo esto parece muy extraño, pero tiene un sentido hondísimo y bestial, Carlos. ¿Qué podemos para reconciliarnos con lo humano? Darle un rostro a los muertos. Volver a contar con ellos. ¿Cómo hacer para reconciliarnos con una madre o un padre, o un abuelo o una abuelita que, definitivamente, han perdido su memoria, es decir, su identidad? ¿Cómo hacer para que a un hijo no le hieran las palabras que no entiende? ¿Cómo hacer para que a una mujer joven, con toda esa vida joven suya, deje de dolerle el rostro grave de una madre que decidió irse por su cuenta y que cada noche, todas las noches, una después de otra, se cuela en las pesadillas de una hija que le habla sin obtener respuestas? ¿Cómo hacer, Carlos, cómo hacer, para aliviar todo ese dolor, para sosegar las almas, para calmar los cuerpos...?

En “Bosques”, Loup finalmente se decide a iniciar su viaje en busca de sus

24 Todas publicadas por la editorial KRKA escena.



orígenes, para tratar de comprender en lo profundo, para seguir el reclamo del maestro que, como el Virgilio de Dante -Dupontel, en su caso- le dice: “¿No quiere usted saber? ¿No quiere realmente saber, Loup? Un pasado misterioso nos grita sus respuestas. ¿Lo oye usted? Parece decimos que la presencia suya aquí, en el mundo, está ligada al cráneo y así, por el mismo efecto de retorno, el rostro de esta mujer está oculto en alguna parte en los pliegues de su origen”²⁵

Sí. Loup iniciará su viaje; los jóvenes hacen sus propios viajes. ¿Lo hacen? Y por eso, esa joven de 16 años acabará diciéndole a su padre que tiene que irse. En un gesto, mínimo, pero adultísimo y tremendo, le dirá: “Papá, mi alma tiene dolor de muelas; ola que me arrastra desde el interior como las olas de fondo, como las caries imposibles: sensibilidad, fragilidad, incapacidad, pena, miedo y rabia”²⁶

Carlos: nos duelen las muelas; ¡qué caries extrañas! Al mundo le duele, de verdad, su boca entera.

Buenos Aires, 13 de julio de 2013.

Luego del dolor, querido Fernando, siento que debo concluir y no quiero, ni puedo. Muchas palabras siguen caídas o desanimadas o simplemente exánimes. ¿Cómo intentar hacer subir por las laderas de la piel la palabra “diferencia” (o “diversidad” o “normalidad”?). No dominamos el lenguaje, me dices, no es nuestro. Y es cierto. Funciona sin nosotros y pareciera que no hay modo de detenerlo. Pero, una vez más, me viene a la mente esa palabra que tanto queremos, esa palabra-juntos, esa palabra-amistad: la detención o, mejor dicho, el detenerse. Quizá no hemos intentado otra cosa que detener las palabras, no retenerlas, detenerlas: darles aire, voz, pausa, paréntesis. Tímidamente, sabiendo que no queremos ser partícipes de esas

ceremonias funestas de fijación de términos, de clausura de los sentidos.

Nos hemos escrito cartas, Fernando, y todo el tiempo he pensado en convocar aquí un fragmento de una carta que escribiera la poetisa rusa Marina Tsvietáieva (ahora veo y me digo que es curioso que esa carta fuera escrita un día como hoy pero de 1923): “Amigo mío, a propósito de las palabras. No sé de palabras que puedan perdernos: ¿Qué es una palabra para poder destruir un sentimiento? No le adjudico una fuerza así. Para mí todas las palabras son minúsculas. Y la inmensidad de mis palabra no es sino una tenue sombra de la inmensidad de mis sentimientos”²⁷.

¿Podría ser ésta una conclusión posible, provisoria, nuestra conclusión aún precaria, frágil, una conclusión que no acaba? Las palabras frente a la inmensidad de lo que sentimos. Las percepciones frente a las concepciones. Sentirnos acorralados en medio del lenguaje delante de millones de partículas de lo humano.

Una cosa es cierta: nos da pena, mucha pena, la exigencia y la opulencia de lo normal. Cuando educar se vuelve una alianza con lo normal, algo del mundo acaba. Cuando a un ser, a cualquiera, se le impone el contorno opaco de su identidad, algo del gesto de enseñar acaba. Hace poco escribí: “Cada vez que alguien dice: ‘es normal’, un fruto se seca y se arroja desde lo alto de un árbol, un niño se adormece sin desearlo y una conversación queda interrumpida para siempre”²⁸.

Por eso, Fernando, sólo puedo pedirte que no te vayas, que estés aquí. Que la conversación pueda despedirse hasta otro momento, pero que no se apague. Al fin y al cabo, también nosotros quisiéramos seguir confesándonos. Deseando, y cómo no hacerlo, *Vivir en el fuego*.

25 Mouawad, Wajdi. *Bosques*. Madrid: KRK A escena, 2012, pág. 110.

26 *Ibidem.*, pág. 115.

27 Tsvietáieva, Marina. *Confesiones. Vivir en el fuego*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2008, pág. 219.

28 Skliar, Carlos. *Hablar con desconocidos*. Ob. Cit.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, Fernando. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, Fernando. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, Fernando. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, Fernando. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Camus, Albert. (1996). *Retorno a Tipasa. En: Obras*, vol. 3. Madrid: Alianza.
- Claudel, Philippe. (2008). *Almas grises*. Barcelona: Salamandra.
- Coetzee, John Maxwell. (2004). *La edad de hierro*. Barcelona: Literatura Mondadori.
- Coetzee, John Maxwell. (2006). *Vida y época de Michael K*. Barcelona: Literatura Mondadori.
- Deligny, Fernand. (2009). La tentativa. En: *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA.
- Ferreira, Vergílio. (2003). *Invocación a mi cuerpo*. Barcelona: El Acanalado.
- Juarroz, Roberto. (2005). *Octava Poesía Vertical*. Buenos Aires: Emecé.
- Kristof, Agota. (2007). *Claus y Lucas*. Barcelona: El Aleph Editores.
- Mouawad, Wajdi. (2012). *Bosques*. Madrid: KRK A escena.
- Perniola, Mario. (2001). *Del sentir*. Valencia: Pre-Textos.
- Simon, Yves. (2000). *O Viajante Magnífico*. Porto: in-libris.
- Skliar, Carlos. (2001) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Skliar, Carlos. (2011). *Lo dicho, lo escrito y lo ignorado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, Carlos. (2012). *La escritura. De la pronunciación a la travesía*. Bogotá, Asolectura.
- Skliar, Carlos. (2013). *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Editorial Candaya, en prensa.
- Skliar, Carlos. (2013). *No tienen prisa las palabras*. Barcelona: Editorial Candaya.
- Sloterdijk, Peter. (2000). *Normas para el parque humano: una respuesta a la "Carta sobre el humanismo" de Heidegger*. Madrid: Siruela.
- Tsvietáeva, Marina. (2008). *Confesiones. Vivir en el fuego*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Zambrano, María. (2011). Un capítulo de las palabras: "el idiota". En: *Obras Completas*, III. Barcelona: Galaxia Gutenberg - Círculo de Lectores.



Hermenéutica y discurso: el decir de las palabras en la construcción de identidad anormal¹

SERGIO EMILIO MANOSALVA MENA²
PATRICIO ALBERTO GUZMÁN MUÑOZ³

Resumen

En este artículo se pretende dar una mirada general a la Hermenéutica desde la metateoría constructivista, para, desde ahí explicar que es en el lenguaje y por el lenguaje que se construyen y transmiten formas de concebir la anormalidad de las personas que han sido categorizadas como discapacitadas (deficientes en algunos casos) y que, naturalizando discursos, se cambia la palabra para mantener la asimetría relacional, con sacrificio de poblaciones humanas.

Palabras clave: Hermenéutica, discurso, lenguaje, identidad, anormalidad.

Hermeneutics and Discourse: saying the words in abnormal identity construction

Abstract

This article aims to give an overview of hermeneutics from the constructivist metatheory, for, from there to explain that is in the language and the language are built and transmitted ways of conceiving the abnormality of the people who have been categorized as disabled (deficient in some cases) and, naturalizing discourses, the word is changed to maintain relational asymmetry, with sacrifice of human populations.

Keywords: Hermeneutics, speech, language, identity, abnormality.

1 Recibido: 06 de julio de 2013. Aceptado: 11 de septiembre de 2013.

2 Sergio Manosalva Mena. PhD en Educación en la Universidad de Valladolid, España. Magister en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile Profesor de Educación Diferencial. Docente e investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Entre sus publicaciones cuenta con los libros: Integración Educacional de Alumnos con Discapacidad (2002); Desarrollo de la Lengua Escrita (2004); Concierto Bajo la Piel (2011); Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Chile, Argentina, Paraguay, Brasil, México, Cuba y Colombia. Correo Electrónico: smanosalva@academia.cl

3 Patricio Guzmán Muñoz. Fonoaudiólogo. Docente e investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano e Instituto Profesional de Providencia, Chile. Diplomado en "Educación Superior y Aprendizaje Metacognitivo Basado en Competencias". MECESUP. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Especialista en Fundamentos Neuropsicológicos del Lenguaje. Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Chile y Argentina. Correo Electrónico: patricioguzman.m@gmail.com

Introducción

La fuerte pérdida de la influencia del paradigma positivista en las ciencias sociales y específicamente en el conocimiento psicológico y experiencia humana, más nuevas reflexiones en torno a la construcción del conocimiento en psicología y sociología, fue dando cuerpo a un interés creciente por los discursos epistemológicos y paradigmas que condicionan no sólo lo que se explica, sino fundamentalmente la observación que se realiza en el acto de observar.

Al realizar un análisis de los procesos de construcción de las teorías del conocimiento y producción de elementos que permitieran una profundización en los fenómenos a estudiar nos encontramos con una ontología de lo real fuertemente mediatizada por la matriz sujeto-objeto, donde los modelos utilizados, de carácter lineal, se polarizaron a la razón o al objeto de conocimiento utilizando metodologías analíticas, descriptivas, que resultan simplistas para explicar el fenómeno; así, empirismo y racionalismo se nos muestran como “dos caras de una misma moneda”. Esta escisión impidió la construcción de teorías que, en sus estudios, recogieran la complejidad de la realidad social, al valorar el orden y regularidad dada por la atomización de los sistemas de estudio.

Tan fuerte resultó el paradigma positivista que se desechó todo aquello que no se explicara en sus coordenadas. Al excluir ciertos fenómenos de la experiencia humana, el ser humano fue perdiendo elementos que permitían una mayor y mejor explicación de la autoorganización filogenética y ontogenética. Esto llevó a nuevos planteamientos paradigmáticos y acentuación en el lenguaje como objeto de la Hermenéutica, por consiguiente a una nueva dimensión explicativa que podemos observar desde la metateoría constructivista.

Una aproximación a la hermenéutica desde la metateoría constructivista

La hermenéutica y el constructivismo (como movimientos intelectuales y disciplinarios), se pueden remontar -en cercanía genealógica- a ciertos postulados presocráticos, pero no es sino con la pugna entre los dogmáticos y escépticos que cobran fuerza como planteamientos de explicación de la realidad y las formas de concebirla. En una reducción de sus planteamientos, se puede decir que los primeros conciben el mundo como una entidad real externa al ser y por lo tanto, con una única verdad eterna y absoluta factible de ser conocida por el ser humano. En cambio para los segundos, no hay verdades objetivas y absolutas, sino que dependen de las elaboraciones conceptuales de las personas; por lo tanto, este conocimiento es individual, interno e intransferible, donde solo se puede (si es que se puede) transmitir la información.

Estos planteamientos se entienden en el ideario político, las concepciones respecto del conocimiento y la pregunta por el conocer, que levantan en la antigua Grecia la escuela de los escépticos con Pirrón de Elis (360 – 270 a C.) y la escuela de los dogmáticos con Zenón de Citio (333 – 264 a C.). Posteriormente dogmáticos como Pitágoras o Parménides, defensores de la aristocracia, influyen en el pensamiento de Sócrates, Platón y Aristóteles (este último puede ser considerado el padre del asociacionismo), quienes en la esencia de sus postulados son anti constructivistas -pero si hermeneutas como el caso de Aristóteles (Ricoeur, 2008)- a diferencia de sofistas como Protágoras (485-410 a. c) y Gorgias (483-375 ac) que son defensores de la democracia y se encuentran influidos, el primero por Heráclito y el segundo por Jenófanes (570-478 ac) en quien, tal vez, encontramos las primeras aproximaciones al constructivismo.



En Jenófanes tenemos su crítica al antropomorfismo con que se representa a los dioses; dice: *“Así como los etíopes los hacen chatos y negros, los leones o los bueyes los harían, si pudieran, en figura de león o buey”*; es decir, semejantes a sí mismos.

Pero, más claramente vemos la postura constructivista en Heráclito, quien taxativamente afirma la variación de las cosas, los sujetos, las realidades. Dice: *“Todo corre, todo fluye. Nadie se puede bañar dos veces en el mismo río, porque el río permanece, pero el agua ya no es la misma. La realidad es cambiante y mudable”*

Protágoras manifiesta que: *“El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son y de las que no son, en cuanto no son”*.

Una pequeña sentencia de Gorgias nos muestra todo su pensamiento y manera de razonar, escéptica y relativista. En él tenemos lo que sigue: *“Nada existe, si algo existiera, no podría ser conocido; si pudiera ser reconocido, no podría ser comunicado”*.

Otros planteamientos de cercanía constructivista en la interpretación de los fenómenos humanos, sociales y de la naturaleza, los podemos encontrar en Euclides y Arquímedes. Llama la atención, pero no extraña, que todo el planteamiento teórico sustentado por los sofistas haya encontrado poco eco en la época, pero sabemos que gran parte de la fuerza de sus concepciones se vio debilitada por la desacreditación de que fueron objeto por parte de los dogmáticos. De estos últimos, quienes “heredan” sus argumentos y explicaciones son los empiro-positivistas, quienes sostienen que sólo se conoce lo que se puede ver (no reconocen otra realidad que no sean los hechos) y los escépticos encuentran eco en el racionalismo, específicamente en la figura de Descartes (1596-1650), quien sostiene que el ser humano sólo puede conocer aquello que construye.

Francis Bacon (1561-1626), considerado el fundador del empirismo, critica el silogismo como método para descubrir la verdad y plantea que el conocimiento se sustenta en la experiencia y el único método, por lo tanto, para develar la verdad es la inducción. Siendo esta corriente filosófica opuesta al racionalismo, se apoyará en las premisas que resultan del tipo de conocimiento propuesto por Newton e influirá en el planteamiento de John Locke (1623-1704), quien afirma que la mente es una tabula rasa en el que se escribe la experiencia, negando con esto la existencia de principios innatos en la mente.

El racionalismo, por su parte, se robustece con R. Descartes (a quien se le considera el fundador de la filosofía moderna y de la modernidad) y antes con Galileo Galilei (1564-1642) al introducir la técnica como herramienta en la construcción de instrumentos científicos.

Descartes postula que el conocimiento se sustenta en la capacidad racional del ser humano. También critica el silogismo como método para encontrar la verdad, privilegiando el análisis, la atomización del objeto de estudio. Así constituye un dualismo autológico que influye fuertemente en la filosofía moderna. Su “pienso, luego existo” lo sitúa, para algunos autores, en el origen del constructivismo, pues con sus postulados la filosofía deja de ser doctrina del ser -metafísica- para convertirse en doctrina del pensar y del conocer -gnoseología-.

Tanto Galileo como Descartes resaltan al ser humano como constructor de sus propias teorías, por lo tanto liberan al pensamiento del sometimiento a las cosas y a los acontecimientos. Con el experimento, Galileo se opone a las observaciones y descripciones de F. Bacon. Mas, no es sino con Newton que se diluye completamente el planteamiento aristotélico al publicar en 1687 su *Principia*, donde plantea los principios matemáticos de la filosofía natural. En Newton no hay un método de descubrimiento de una verdad

que está fuera del entendimiento humano. El planteamiento de sus leyes causales y universales lo pone en oposición a la existencia de verdades innatas, constituyendo así las bases de legitimación del método científico, el cual es fuertemente criticado por Gadamer (1993) quien se resiste a la arrogancia de superioridad con que se muestra, cuando no es el mejor camino para la comprensión de la experiencia que sí se logra a través del lenguaje.

En un intento de explicación del conocimiento científico, Kant (1724-1804) plantea que la ciencia es una actividad en la que participan ambas corrientes, tanto lo empírico como lo racional, pero no como una suma parcial de ambas posturas (a manera de la síntesis hegeliana), sino, en un acercamiento que se le reconoce como "idealismo". Pensamiento que queda expuesto en su "Crítica de la Razón Pura" (publicada originalmente en 1781). Su intento de conciliar la confrontación entre racionalistas y empiristas no representa, en un primer momento, una superación del dualismo filosófico (en sus dos formas de expresión del realismo), por ello enfoca al revés la cuestión del conocimiento preguntándose por el sujeto y no por el objeto de conocimiento. Con la filosofía crítica de Kant, podemos decir que se abre el mundo de una teoría de la comprensión. Es la influencia kantiana que podemos observar en los pensamientos de Schleiermacher, Wittgenstein, Habermas y Rawls (Ricoeur, 2002).

Un intento posterior por romper con este dualismo se puede observar en Hegel (1770-1831), con su dialéctica idealista y en Marx (1818-1883), con su dialéctica materialista. En el primero, el ser humano se va construyendo en sus relaciones de intercambio con el mundo natural y social. En el segundo, el mundo de los seres humanos lo constituyen las relaciones sociales en las que los individuos, por intermedio de su trabajo, producen el orden dentro del cual satisfacer sus necesidades. Ambas tesis concuerdan con los postulados constructivistas y hermenéuti-

cos en torno al lenguaje y la construcción de realidad(es).

Influye fuertemente en estos pensadores (y otros) los grandes cambios sociales producidos en materia política (con la Revolución Francesa) y económicos (con la Revolución Industrial).

Al tratar de explicar el desarrollo de la conciencia individual, las transformaciones culturales y los nuevos ordenamientos históricos a la luz de los acontecimientos de la época, las proposiciones expuestas por Newton sobre el movimiento de los objetos y sus leyes de causalidad resultan demasiado mecanicistas para dar cuenta de los procesos de cambio histórico que se estaban viviendo. Esto lleva a Hegel a proponer una superación del dualismo desarrollando un sistema filosófico monista de carácter idealista. Inspirado en los principios de la antigua dialéctica clásica, Hegel propondrá su propia dialéctica, como alternativa de la lógica tradicional. De allí que el conjunto de la contribución hegeliana pueda caracterizarse como una dialéctica idealista que procura superar las restricciones tanto del dualismo de la filosofía moderna, como de la lógica aristotélica tradicional. (Echeverría, 1991).

Así propone, contrariamente al dualismo cartesiano, que sólo se puede conocer la verdad desde la totalidad de las cosas; más aún, sostiene que la totalidad es más que la suma de las partes que la componen. Para él, este es el fundamento de la verdad.

Más tarde, Feuerbach (1804-1872), discípulo de Hegel, critica los postulados de su maestro y, en especial, que la verdadera realización de la naturaleza humana no está en el individuo. Su oposición a Hegel va revelando una epistemología centrada en la Naturaleza y en la Especie Humana; deja de lado la dialéctica idealista para acercarse a la filosofía positivista de Comte a través de sus postulados materialistas. Congruente con el pensamiento de Comte (creador del positivismo) va desplazando las explicaciones metafísi-



cas por la creencia en la rigurosidad del método científico.

Comte (1798-1857) postula que la unidad del método científico asegura la unidad de la ciencia. Su objetivo es descubrir las leyes que explican el devenir histórico. Su posición epistemológica lo pone contra las construcciones metafísicas del idealismo y lo hace tributario del pensamiento de Bacon primero y de Kant después.

Este paradigma empiro-positivista, que ha permeado la vida misma del ser humano, tanto en el sí mismo como en nuestras relaciones con otros y la naturaleza, comienza a verse fuertemente debilitado por lo que Karl-Otto Apel ha denominado el giro lingüístico-pragmático-hermenéutico⁴.

Con el giro Lingüístico de Wittgenstein, la hermenéutica de Heidegger y Gadamer y la pragmática de Peirce, se da inicio a nuevas proposiciones explicativas que provocan una ruptura (o por lo menos un distanciamiento) con la epistemología tradicional.

El fuerte peso que imponen los teóricos de las diferentes disciplinas, especialmente de las ciencias sociales y humanas, a la Hermenéutica como disciplina de conocimiento, dice relación con la insuficiencia de utilizar las conceptualizaciones y metodologías empiro-positivistas como programa de investigación científica, cuando compartimos que el conocimiento cambia y que es en el lenguaje (y por el lenguaje) donde se construye la noción de objetividad y por el cual podemos interpretar los significados que nos constituyen. Con otras palabras podemos decir que el ser humano habita en el lenguaje y, a la vez, es habitado por él.

Como manifiesta Cruz (2012, 72) (...) *“dado que el ser humano vive situado en el lenguaje y el tiempo, resulta comple-*

jo concebir un conocimiento absoluto, objetivo y sistemático del mundo, del cual él forma parte constitutiva. Por lo tanto, la pretensión de verdad, desde la hermenéutica, es radicalmente distinta a las de las ciencias positivistas, y está completamente en la línea de la meta-teoría constructivista, que comprende el conocimiento humano como una construcción activa de la realidad y no el reflejo unívoco de ella, y concibe la verdad solo como una aproximación parcial y transitoria, características que surgen de la co-pertenencia del sujeto-intérprete al ámbito del objeto-interpretable”.

Así, junto con el Renacimiento también la Hermenéutica deja de ser la interpretación ingenua sostenida en el mito o la religión (como había sido concebida por una ola de pensadores –tal vez desde inicios de la humanidad–), para iniciar nuevos rumbos argumentándose en la ciencia. Pero este objetivismo epistemológico iniciado con la polarización cartesiana “sujeto-objeto”, no permite a la Hermenéutica una comprensión de fenómenos humanos (de las Ciencias Humanas) pues ella se ocupa justamente del sujeto y su producción de significados en un contexto histórico específico. Por ello, la Hermenéutica se aleja de la concepción científica tradicional, para situarse en lo que podríamos distinguir como “doble hermenéutica” o interpretaciones para las comprensiones de comprensiones. Tal vez sea este ideario el que sitúa el nacimiento de la Hermenéutica a mediados del siglo XX (con sus raíces en Husserl y Nietzsche) y, aun cuando se señale como principales representantes de la Hermenéutica moderna a Heidegger, Gadamer, Vattimo y Ricoeur, podríamos situar el nacimiento de la Hermenéutica como disciplina concreta de la interpretación y comprensión lingüística, en los aportes de Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Con él –quien es considerado un hermenéuta romántico– podemos decir que la Hermenéutica no tiene otro objeto que el lenguaje.

4 Esto lo señala Karl-Otto Apel en una entrevista realizada por Ricardo Maliandi. El texto se puede encontrar en: <http://www.aabioetica.org/entrev/entrev3.htm> (07-04-2013)

Las palabras y el discurso

Superada la concepción clásica del lenguaje (en lo que se ha considerado en llamar el *giro lingüístico*), la palabra es vista de forma inferencial y no como un código de representación; es decir, las palabras dicen más que las propias palabras. Como lo expresa Santander (2011) “(...) *sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico*”. (pág. 208)

El lenguaje produce sentidos por los sujetos y, a la vez, los sujetos son producidos por y el lenguaje. Así, todo lo dicho en otro lugar y en otro tiempo también es nuestro, pero tan diferente que nos hace distintos de nosotros mismos. A veces esto no lo sabemos e ilusionamos que nos comprendemos, cuando en realidad sólo interpretamos tangencialmente la comunicación del otro.

Tanto el otro como el sí mismo, estamos impedidos de comunicar fidedignamente lo que deseamos comunicar. De hecho es más fácil comunicar un engaño que nuestras propias creencias. Y tanto como no podemos comunicar todo lo comunicable, tampoco nunca podemos decir nada original, porque cuando creemos que lo hemos dicho, debemos tener presente que no son nuestras las palabras.

La palabras irrumpen sin permiso en el sí, y con la historia que cargan y por las cuales se hacen, van historizando singularidades que devienen en diversidad discursiva y ontogenética. Pero las palabras no están libres ni sueltas. Atrapadas en la memoria, requieren de ellas mismas para sostenerse. De este modo, lo que es dicho en un momento es determinado socio-históricamente de acuerdo a una posición ideológica dada. Así la palabra no es neutra, ni inocente quien la dice con sentido.

Es por las palabras que el sujeto deviene en subjetividad; es decir, el sujeto se constituye en sujeto ideológicamente al operar en el inconsciente la construcción básica de su identidad, en una suerte de estructura-funcionamiento en acoplamiento con el tono emocional básico definido en el postracionalismo de Guidano (1994). Las palabras entendidas y significadas se entrelazan con la emocionalidad para quedarse en el cuerpo que las materializa y las transforma en verbo de una manera tan transparente que no las podemos observar como condición de nuestra propia existencia. Luego, y sólo en la distancia de aquel o aquella que recibe la imposición ideológica que cargan nuestras palabras, podemos observar los sentidos que se opacan en nuestros discursos y, si hacemos un esfuerzo de doble hermenéutica, podemos tener la posibilidad de analizarlos.

Con la valoración epistémica del lenguaje en sus funciones informativa, interpretativa y generativa (Echeverría, 2003), el análisis del discurso (AD) se ha convertido en una valiosa herramienta heurística de las Ciencias Humanas en general.

La posibilidad que abre el AD, es leer los textos más allá de lo evidente para producir nuevos textos, en una suerte de doble hermenéutica (Sayago, 2007) que posibilita transparentar prácticas sociales que reproducen unas determinadas culturas de exclusión y construcción identitaria de alteridad negativa.

Los discursos son prácticas que circulan socialmente y son producidos bajo ciertos condicionantes ideológicos de los cuales no necesariamente somos conscientes, pues los discursos no se muestran transparentes. Así, debemos entender los discursos como “(...) *síntomas, no como espejos que necesariamente reflejan de manera transparente la realidad social, ni los pensamientos o intenciones de las personas*” (Santander, 2011, 210).



Al realizar AD lo que debemos hacer y tener siempre en consideración es focalizarnos en el discurso como acción social; es decir, al realizar AD debemos observar lo social en su propia producción discursiva. Esto es lo que lo hace altamente recomendable como posibilidad de estudio para las Ciencias Humanas en general. Enfatizamos en esto, pues algunos han tomado el AD como si fuera una metodología y por tanto buscan “la técnica”, cuando en realidad se acerca más a una disciplina transdisciplinaria que se ocupa de significados. Como nos señala Chomsky (1998, 51) *“no hay mayor controversia sobre cómo proceder en cuanto a los sonidos, pero respecto al significado, hay profundos desacuerdos o, por lo menos, así parece; algunos puede que desaparezcan a la luz de un examen más de cerca. Los estudios empíricos parecen enfocar los problemas del significado como si estudiaran los sonidos, como fonología y fonética. Tratan de descubrir las propiedades semánticas de la palabra ‘libro’: que es nominal, no verbal; que se la usa para referirse a un artefacto, no a una sustancia como el agua o a una abstracción como la salud, etc. Uno puede preguntarse si estas propiedades son parte del significado de la palabra ‘libro’ o del concepto asociado con la palabra”*.

El proceso de categorización en la distinción de la “anormalidad”: la construcción del significado

La definición clásica de categoría dice relación con los límites de los elementos que la constituyen y la diferencian de otras categorías. La pertenencia o no pertenencia de un elemento dentro de la categoría estaría perfectamente delimitado por las características que se le han definido o atribuido, de modo que toda categoría sería discreta y toda unidad sería

binaria (Fig. 1). Esta definición aristotélica objetivista permite crear la ilusión de un mundo con independencia del intérprete, pues sus bases filosóficas descansan en el realismo empírico.

En el ámbito de la semántica léxica podemos observar límites difusos de categorización o simplemente no observarlos porque se va ampliando la categoría en la medida que hacemos una distancia con los elementos más representativos (prototipos) de la clase, lo que nos muestra la inoperancia de concepción discreta de unidades lingüísticas que se descontextualizan del entorno o situación específica de lo que se vive o en la que se vive.

“Frente a caracterizaciones discretas que habrán de traducirse en definiciones categoriales perfectamente acotadas, la asunción del principio de no-discreción desembocaría en la elaboración de clases lingüísticas de límites borrosos, aparentemente menos adecuados descriptiva y explicativamente”. (Vera Lujan, 1994: 123).

La categorización de un grupo social de acuerdo a un criterio nos permite identificar este mínimo común de igualdad que comparten cada una y todas las personas que constituyen la categoría. Por ejemplo, al decir Mujeres estamos señalando que el conjunto de Mujeres está constituido por mujeres. Al decir personas de Piel Negra estamos señalando que el conjunto de personas de Piel Negra lo constituyen personas de piel negra. O dicho de otro modo, el conjunto de los pobres se caracteriza por el criterio común de pobreza. O el conjunto de mujeres se caracteriza por el criterio común de su género. Nada más. Atribuirles otras características, es sólo estereotipar.

Cuando la categoría se estereotipa, se crean discursos que ficcionalizan *etnias, mujeres, homosexuales, pobres, discapacitados y todo otro “diferente”* que, estereotipado, se le priva de su capacidad de enunciar y denunciar; así, se presenta al

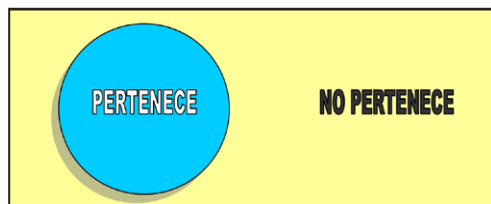


Figura 1

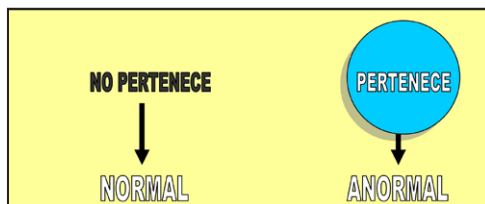


Figura 2

Otro como un sujeto indiferenciado y homogéneo; silenciado, “la voz” ya no es su voz, “las palabras” ocultan la negación, el rechazo y el uso; se cosifica al Otro; se le usa y abusa según una función construida por centros de poder.

De este modo, el diferencialismo constituye las diferencias humanas en categorías de diferentes sujetos. Este movimiento socio-político que excluye estigmatizando al Otro desde la mismidad, anormaliza para reafirmar aquello que se levanta como “normal”. Son Ellos los anormales: en la debilidad de la mujer, en la depravación de los/as homosexuales, en la irracionalidad de los niños/as, en la inutilidad de los viejos/as, en la incivilización o brutalidad de los étnicos/as, en la delincuencia de los/as pobres, en la deficiencia de los discapacitados/as. No es que se les excluya, sino que justamente es lo contrario. Se les incluye en un grupo de pertenencia según rasgos que se les han atribuido desde la no aceptación de ciertas características que se homogenizan para delimitar fronteras discretas. No es la normalidad la que se define sino la anormalidad. Todo aquel que no pertenece a estas categorías de indeseabilidad es normal y todo aquel que pertenece a estas categorías construidas es anormal. Así, podemos hablar de una exclusión incluyente.

Se levantan discursos, se muestran cifras, se señalan casos para significar la “anormalidad”. Como si el signo “anormal” emergiera de una objetividad trascendental, cuando en el fondo se constituye por una objetividad consensuada.

Semiótica y semántica cognitiva

A diferencia de las señales, propias en el uso natural de conservación de todo ser vivo, los signos son herramientas culturales construidas por los seres humanos para regular los comportamientos propios, los de otros y las interacciones que surgen en el coexistir. Para ello, el signo aporta un significado para aquellos que lo comparten; en otras palabras, todo signo, para que se constituya como tal, debe ser comprendido y aceptado. De este modo, el significado es algo inherente al signo (Pierce, 1988), en tanto significa algo para alguien.

En la semiótica de Pierce, la significación presenta una estructura triádica, donde incorpora la presencia de un interpretante en la comprensión variable del signo. Esta concepción lo aleja de la concepción dicotómica clásica de Saussure (1963).

Mientras el modelo de Saussure es bidimensional (Fig. 3), el modelo de Pierce es triádico, con lo que se distancian en su naturaleza epistemológica, puesto que este último no agrega —simplemente— un tercer elemento al modelo de signo saussureano (como puede aparecer en una mirada superficial) sino que destaca las relaciones multilaterales entre los tres elementos componentes del signo (Fig. 4).

“Si el signo, como vuelvo a repetir, es algo que representa a otro algo para alguien, entonces el signo sólo es tal cuando una expresión y un contenido están en correlación, y ambos elementos se han

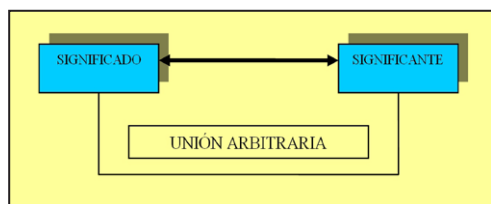


Figura 3

convertido en una unidad que emerge de esa correlación(...)" (Sisto, 1998, 17)

Esta relación triple del signo en Pierce (el signo mismo, el objeto y el interpretante), hace que su distinción sea dinámica y relativa, dependiendo de los signos mentales del intérprete. Esto repercute en la ilusión que lo comunicado sea lo comunicable, pues depende del interpretante del otro (por más acuerdos que en ellos exista)

Se constituye así, una relación entre referente y signo, que sólo cobra sentido para el intérprete que realiza la correlación según su o sus interpretantes. Siendo así, puede darse, de forma tácita o implícita, un cambio de significados asociados a un signo o cambios de signos para un mismo significado. Como señalan Gutiérrez, Ball y Márquez (2008, 682): *"La cultura, dado su carácter dinámico, complejo y variable en función de sus ideologías, intereses y necesidades, ajustará los signos y sus significados de acuerdo a las representaciones mentales establecidas en la relación comunicativa de los seres humanos"*.

Si consideramos esta tríada de Pierce podemos decir, entonces, que toda categorización es dependiente de quien la realiza y de los criterios que utiliza para su construcción; es decir, no existe categorización con independencia del sujeto que construye y transmite.

Posteriormente E. Benveniste, desde una posición crítica de los planteamientos de Pierce, retoma la tímida noción de sistema que esboza Saussure y levanta su teoría de la diferenciación de sistemas de signos en dos niveles

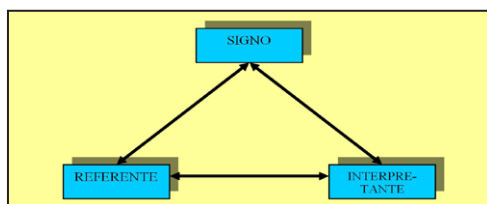


Figura 4

de significación: semiótico y semántico. El primero lo reserva para la capacidad de reconocimiento de unidades lingüísticas y el segundo, a la capacidad de comprensión del todo (discurso) al que se subordinan los signos. De este modo se abre la dimensión de la enunciación en los actores del acto comunicativo y el contexto de su realización. Así, tanto el sistema de significación semiótico como el sistema de significación semántico son constituidos por un sistema mayor que es la lengua, que se transmite por socialización y que se produce y reproduce según los contextos, hasta, incluso, naturalizarse a nivel cognitivo y representacional. Así, cuando ya se ha naturalizado la palabra, esta no entra en sospecha, no se cuestiona en lo inmediato, pues su cuestionamiento inquieta o perturba la propia identidad (no así la de los otros). De este modo, el discurso contribuye a la construcción de identidad [tal vez este sería la salvación de Hume (1977) del callejón sin salida en que se perdió por aferrarse al empirismo].

A estas alturas podemos decir que el lenguaje es un instrumento de dominación o seducción para una determinada práctica social de sometimiento o liberación. En este sentido, todo discurso lleva implícita la carga ideológica que se materializa en las palabras y construye identidad tanto individual como social.

Lo anterior nos puede permitir cierta comprensión mínima de la construcción de normalidad y anormalidad.

El estereotipo como fenómeno signo-ideológico

El estereotipo crea la ilusión de conocer al Otro, o permite la arrogancia de preguntar por el Otro, o de hablar respecto del Otro, o hacer algo para el Otro, lo que oculta una clara intención discriminatoria y/o acciones –simbólicas o materializadas– de segregación, que se manifiestan en el reconocimiento de Ellos o Ellas. De esta forma, el Otro ya no es un extraño desconocido, pues lo hemos transformado en un extraño que creemos conocer en los aspectos negativos y positivos que le hemos asignado.

El mismo Moscovici define el estereotipo como una categoría de atributos o características específicas que les son asignados a un grupo, siendo la rigidez de esta representación, su característica principal. Así, tendemos a aumentar los aspectos positivos del endogrupo y a disminuir los del exogrupo y, de la misma forma, disminuimos nuestros aspectos negativos y aumentamos los aspectos negativos de los otros grupos (Fig. 2)

	NOSOTROS	ELLOS
Aspectos positivos	Aumentados (+)	Disminuidos (-)
Aspectos negativos	Disminuidos (-)	Aumentados (+)

Soto y Vasco (2008) señalan que:

“(...) mediante la acción de estereotipar se asignan atributos a una persona a partir de la clase o categoría en la que se ha clasificado. Se trata pues de una creencia generalizada, exagerada, simplificada, asociada con o acerca de las costumbres y atributos de algún grupo social”. (pág. 10)

Reparemos en la siguiente diferenciación, que puede parecer trivial, pero tiene grandes repercusiones epistémicas respecto de los conceptos de diversidad. Cuando nos referimos a una categoría

como “las mujeres” o “los homosexuales” o “los pobres”, no nos estamos refiriendo a un sistema social. Las mujeres no son un sistema social, pero sí conforman una categoría: la de seres humanos que comparten el criterio común de género (ni más ni menos). Pero, sí algunas mujeres pueden conformar un sistema social (v.g. Las Damas de Rojo). De igual modo, y sólo para ahondar con otro ejemplo, las personas homosexuales no son un sistema social, pero sí algunos seres humanos que comparten el criterio común de atracción afectivo-sexual por personas de su mismo sexo, pueden conformar un sistema social (v.g. Colectivo Lésbico Mafalda). Por ello, podemos referirnos a sistemas sociales diversos (o a grupos organizados diversos), pero no a “los diversos” dentro de una categoría. Esto último sólo se explica en el uso de la construcción de un signo para diferenciar, a la distancia, a ese otro que reafirma y confirma al “nosotros”. Un uso que oculta la intención de poderío signo-ideológico para controlar poblaciones humanas, como en el caso específico de la discapacidad. Así, y en este sentido, podemos afirmar que mediante el discurso se transmiten ideologías y que las ideologías se manifiestan en los discursos. Como señala van Dijk (2009, 11):

“(...) las formas de discurso público controladas por las élites simbólicas, los políticos, los periodistas, los científicos, los escritores y los burócratas, construyen, perpetúan y legitiman muchas formas de desigualdad social, tales como las basadas en el género, la clase y la raza”.

Aquí deseamos arremeter que las palabras no son inocentes y se resignifican más de lo que la propia palabra, cínicamente, pretende decir. Así, el lenguaje se mueve en un laberinto que conoce y que puede perderse sólo para distorsionar, ocultar o precipitar su propio significado que impone sutilmente como un suspiro, pero que puede arrastrar un estertor.

Más allá de las palabras dichas (o de aquellas silenciadas) hay un sentido que



las carga de lujuriosa discursividad, para distraer del sentido ideológico con que se levantan.

Ahí, entre las palabras y con las palabras se mantiene la desigualdad social y en ellas se sacrifican poblaciones para mantener la pretendida normalidad con que se justifica la inequidad social. Así ha sido históricamente con las personas ciegas, sordas, con restricciones para desplazarse, con malformaciones congénitas o amputaciones; poblaciones denominadas "con discapacidad". Para estas personas ¿cuáles han sido las categorías construidas para denotar y connotar anormalidad? ¿Qué significados y sentidos cobran los distintos signos con los que se nombra a las personas con discapacidad? ¿Es la Educación Especial un aparato disciplinar de anormalidad? ¿Desde dónde y cómo se construye el concepto de alteridad deficiente, anormal, defectuosa? ¿Pueden las políticas de valoración de la diversidad romper con el estigma de anormalidad con que se sig-

nifica a las personas con discapacidad? ¿Se mantendrá el sentido clásico de la lógica formal de construcción de identidad y diferencia en los nuevos dispositivos de categorización de anormalidad?

Tal vez, en la búsqueda de respuestas a estas u otras interrogantes, sea que nos encontramos con Eduardo de la Vega (2008, 7) cuando denuncia la promesa de la escuela de incluir e integrar las diferencias de raza, género, sociales, culturales y otras. *"La escuela trastabilla, reabsorbe las nuevas narrativas, acomoda sus prácticas, deambula vacilante entre las fuerzas que la transforman y aquellas que se le oponen, bascula entre la caída y la resistencia, entre el estigma y la habilitación. Aparece refractaria ante las fuerzas revulsivas que no dejan de invocarla, de dirigirla sus discursos e interpellarla. Su resistencia es paradójica y astuta: cambia las palabras para no cambiar sus prácticas, recodifica los discursos que la perturban sobre el suelo arqueológico de su normalismo fundacional"*.

Bibliografía

- Cruz, Luis. (2012). Reseña y aportes de la Hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*. Vol 21. N° 1, Junio. En: <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/19983/21137> (Recuperado en abril de 2013).
- De la vega, Eduardo. (2008). *Las Trampas de la Escuela Integradora. La intervención posible*. B. Aires: Noveduc.
- De santiago, Luis. (s/f). La hermenéutica metódica de Friedrich Schleiermacher. En *Revista de Estudios Críticos*. En: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revis-tas/0003/09.%20De%20Guervos.pdf> (Recuperado en mayo de 2013)
- Echeverría, Rafael. (1991). *El Búho de Minerva*. Chile: JCSaez.
- Echeverría, Rafael. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Chile: JCSaez.
- Echeverría, Rafael. (2011). *Mi Nietzsche*. Argentina: JCSaez.
- Foucault, Michel. (2002). *La Hermenéutica del Sujeto*. México. Fondo de la Cultura Económica. (2da edición).
- Foucault, Michel. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. España: Pre-textos.
- Gadamer, Hans-Georg. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Guidano, Vittorio (1987) *La Complejidad del Sí Mismo*. New York: The Guilford Press.
- Guidano, Vittorio. (1994). *El Sí-mismo en proceso*. Barcelona: Paidós.
- Guidano, Vittorio. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista. Hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

- Gutiérrez, María; Ball, Manuela y Márquez, Emilia. (2008). Signo, significado e intersubjetividad: una mirada cultural. *Educere*, año 12, N° 43. Diciembre. En: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400004&lng=es&nrm=iso (Recuperado en abril de 2013)
- Heidegger, Martin. (2005). *Ser y Tiempo*. Chile: Editorial Universitaria.
- Hume, David. (1977). *Tratado de la naturaleza*. Madrid: Editora Nacional.
- Manosalva, Sergio. (2002). "Guidano. *El sí-mismo en proceso. Hacia una terapia cognitiva post-racionalista (reseña)*". Revista Paulo Freire, N° 1. Santiago de Chile: UAHC.
- Manosalva, Sergio. (2008). "Identidad y Diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos". Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire N° 6, diciembre 2008, Santiago de Chile. Universidad de Humanismo Cristiano.
- Manosalva, Sergio y Tapia, Carolina. (2009). "Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a)normal". Revista Paulo Freire, N° 7. Santiago de Chile: UAHC.
- Manosalva, Humberto. (1996). *La Realidad: ¿Objetiva o construida? II Fundamentos biológicos del conocimiento*. México: Anthropolos.
- Nietzsche, Friedrich. (1994). *Opiniones y sentencias diversas*. México: Editores Mexicanos Unidos S.A.
- Nietzsche, Friedrich. (2003). *El Anticristo*. Chile: Ed. Olimpo.
- Nietzsche, Friedrich. (2009). *Humano demasiado Humano*. Argentina: Gradifco SRL.
- Peirce, Charles. (1998). *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica.
- Ricoeur, Paul. (2002). *Del Texto a la Acción*. México: FCE.
- Ricoeur, Paul. (2006). *Sí Mismo como Otro*. México. Siglo Veintiuno. (3ra edición).
- Rorty, Paul. (2008). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos sobre hermenéutica*. México: FCE.
- Rorty, Richard. (1990). *El Giro Lingüístico*. España: Paidós.
- Rorty, Richar. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.
- Santander, Pedro. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. Cinta de Moebio 41. En: www.moebio.uchile.cl/41/santander.html (Recuperado en marzo de 2013)
- Sayago, Sebastián. (2007). La metodología de los estudios críticos del discurso. En: Santander, P. (ed) *Discurso y crítica social*. Santiago. E.O.C.
- Sisto, Vicente. (1998). Del signo al sentido. Aproximaciones para un estudio semiótico de la conciencia. *Educere* v.12 n.43 Meridic. 2008. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Chile/di-uarcis/20120920112555/sisto.pdf.ori> (Recuperado en mayo de 2011)
- Searle, John. (1997). *La Construcción de la Realidad Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Soto, Norelly y Vasco, Carlos (2008). "Representaciones sociales y discapacidad". *Revista Electrónica Hologramática de la Facultad de Ciencias Sociales*, 8, pp. 3-22. En: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08_v1pp3_23.pdf (Recuperado en junio de 2011)
- Van Dijk Teun (2009) *Discurso y Poder*. España: Gedisa.
- Vera Lujan, Agustín (1994) *Fundamentos de Análisis Sintáctico*. España: Universidad de Murcia.
- Wittgenstein, Ludwig (1991) *Sobre la Certeza*. Barcelona: Gedisa.



Práctica pedagógica e investigación – acción¹

MARÍA ISABEL CORVALÁN BUSTOS²

Resumen

La investigación – acción es una metodología que permite, por un lado, generar conocimiento pedagógico y por otro, lograr cambio significativos en el desarrollo curricular, a través, de la experiencia compartida, analizada y discutida de manera colectiva.

Este trabajo surge a partir de una investigación – acción implementada en una escuela municipal de una comuna rural en la ciudad de Santiago, con el propósito de realizar un acercamiento a la práctica pedagógica realizada en la sala de clases. Esta aproximación se realizó desde la necesidad de mejorar logros de aprendizajes a partir del rol de mediador y diseñador de ambientes de aprendizajes del profesor. En este contexto se generaron discursos que permiten intentar una aproximación a los significados dados por los profesores a un proceso de instalación de una innovación pedagógica.

Palabras clave: investigación – acción, práctica pedagógica, innovación.

Pedagogical practice and action – research

Abstract

Action-research is a methodology that allows on the one hand, developing pedagogical knowledge, and on the other hand, achieving significant changes in the curricular development through experience shared, analyzed and discussed collectively.

This work arises from an action – research implemented in a municipal school located in a rural district in Santiago, to carry out an approach to teaching methodology that takes place in the classroom. This approach emerged from the need to improve learning achievements based on the role of the mediator and designer of learning environments of the teacher. In this context, discourses were created to approach to the meanings that teachers give to the installation process of a pedagogical innovation.

Keywords: action-research, teaching methodology, innovation.

1 Recibido: 26 de julio de 2013. Aceptado: 19 de noviembre de 2013.

2 María Isabel Corvalán Bustos. Profesora de Educación General Básica mención en Inglés, Escuela Normal N°1 Brígida Walker; Administrador Educacional, Universidad metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago Chile; Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile; Doctorando en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde Colombia. Últimas publicaciones: Signos de un nuevo paradigma en la educación chilena. Revista Educativa N° 9. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Instituto Pedagógico. Universidad de Manizales. 2012. Colombia; La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. Editorial Académica Española. 2011. Alemania. Académica Depto. Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Correo Electrónico: macorval@u.uchile.cl

Introducción

El periodo histórico que estamos viviendo tiene como una de sus características principales, un acelerado ritmo de cambios dado por la tecnología, las comunicaciones y las ciencias, entre otros avances. En este contexto de grandes transformaciones, es necesario preguntarse cómo la educación ha dado respuesta a la demanda urgente de capacidad innovadora (González 1998). La responsabilidad de enfrentar estas exigencias ha recaído en los y las docentes quienes deben recurrir a distintas metodologías para responder a estos desafíos. La investigación – acción pareciera ser un componente para apoyar este proceso.

Este trabajo surge a partir de una experiencia de investigación - acción educativa realizada en un establecimiento de Educación Básica, municipal, ubicado en una comuna rural de la Región Metropolitana en Chile. Su propósito fue realizar un acercamiento a la práctica en la sala de clases, entendiendo que en el proceso de enseñanza y aprendizaje el fin es la educación de la persona, expresado en el hacer por sobre los resultados obtenidos.

Se propuso hacer una descripción sistemática de la subjetividad de los propios actores, los profesores, a partir de su experiencia generada en la implementación de una innovación en la escuela. Es una descripción apegada y fidedigna de la realidad cotidiana, a partir del punto de vista de los propios involucrados captando, de este modo, el sentido profundo de los hechos humanos a los cuales se pretendió otorgar sentido. Se consideró que en la experiencia del ser humano existe una mediación dada por la interpretación personal, por lo tanto, las personas actúan acorde a los significados otorgados a las cosas, éstos se construyen en la interacción social con otros y, a su vez, dichos significados pueden variar según la interpretación de cada uno.

Optimizar el quehacer en la sala de clases implica implementar valores constituidos en fines del proceso educativo, como respeto por la diversidad, valorar la opinión de las otras personas, aceptar las propias fortalezas y debilidades. La práctica se perfecciona, además, a través del desarrollo de capacidades específicas del profesor para discriminar y emitir juicios en el ámbito profesional referidas a situaciones complejas, concretas y humanas.

La reflexión requerida por esta investigación – acción se realizó en espacios generados en reuniones periódicas con los docentes, sobre sus prácticas. Esto constituye, el proceso de interpretar y reinterpretar el sentido de una experiencia (Marcelo y López, 2006). Este análisis se realizó sobre la base de las creencias y conocimientos propios, pero en la interrelación con los otros, se puso en cuestión las propias ideas, permitiendo avanzar hacia la autoafirmación del rol profesional. También hacia una línea de pensamiento e investigación con hincapié en el Aprendizaje Significativo, en donde el aprendizaje en las innovaciones no es aislado “implica la creación de interpretaciones socialmente construidas de los hechos y conocimientos que llegan a la organización a través del ambiente, o que son generados por él”. (Marcelo y López, 2006,16).

En el texto se ofrecen algunas consideraciones a partir de diferentes autores, sobre la reflexión en la práctica, características de la investigación – acción, el profesor como agente de cambio y cómo se instala un proceso de innovación pedagógica. A modo de referencia se presentan los discursos de profesores/as sobre lo que significó para ellas/os la instalación de una innovación pedagógica, a través de un proceso de investigación – acción. Se finaliza con unas conclusiones iniciales sobre el tema.



Reflexión en la práctica

El miedo a la libertad, que preocupa a Paulo Freire, tendría también que ocupar a quienes están comprometidos con la humanidad porque “decir que los hombres son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”. (Freire, 1985, 41). En este sentido, cobra importancia recuperar, lo que Freire llama, la politicidad de la educación, esto es asumir una posición política respecto de ella con sus implicaciones éticas, gnoseológicas y epistemológicas entre otras.

El desafío es aprender a pensar en comunidades de diálogo, de indagación, de investigación. El trabajo en correspondencia con los otros permitirá llevar a cabo la tarea que permita la reconstrucción de un mundo mejor. Este trabajo en comunidad requiere la actitud de pensar crítica y creativamente con el otro e instaurar la acción comunitaria del pensamiento que, alejado de la individualidad, permitirá el rescate de la construcción de sentidos y significantes como propuesta para un mundo más pensante, más abierto, más activo, más empático y más solidario.

En la actualidad profesores/as se ven en la necesidad de actuar acorde a sus respectivos contextos, transformando la práctica tradicional, centrada de acuerdo con Tedesco (2001) en aprender las operaciones que proporcionan el éxito en el proceso escolar, en lugar de aquellas operaciones cognitivas consignadas a proponer más conocimiento, en donde se aborde *el oficio de aprender* en los estudiantes. Sobre éste el autor reflexiona y se pregunta:

“¿En qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y

el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera cómo encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber en el proceso de resolución de un determinado problema”. (Tedesco, 2001, 41)

Siguiendo a Pérez Gómez (2009) sería una educación donde la exploración, indagación y creación está presente, aquí el rol del maestro consistiría en motivar a partir de problemas reales y los y las estudiantes tendrían un rol activo en su resolución, lo anterior redundaría en el desarrollo de la autonomía y la construcción del conocimiento. Además exigiría al docente una revisión constante de su práctica en la sala de clases, tanto en forma individual como grupal.

Para Freire (2004) la importancia de la reflexión radica en la formación docente y la práctica educativo-crítica. La reflexión crítica sobre la práctica es una exigencia de la relación Teoría/Práctica, sin ésta, dice, la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo. Es una concepción abarcadora de los dos polos (educador y educando) en una línea integradora, en donde ambos se hagan a la vez *educadores y educandos*. El educador humanista parte con una profunda fe en el hombre, en su poder creador y transformador de la realidad. Es asumir como sujeto de la producción del saber que, enseñar no es transferir conocimiento, sino, crear las posibilidades de su producción o de su construcción. “quien forma se forma y se re-forma y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2004, 8).

La noción de reflexión desarrollada por Freire (1969) plantea a la experiencia práctica adquirida diferente en cada grupo de aprendices, no tiene fórmulas para aplicar su metodología en la sala de clases, esto crea la mayor dificultad entre los profesores y los pone en la disyuntiva

de optar, entre una práctica tradicional en donde el estudiante es sólo un receptor de conocimiento, y otra, aprender y comprender al aprendiz como un sujeto y centro del proceso, de acuerdo con los principios sustentados por esta metodología. Para el autor:

Conocer no es un acto a través de cual un sujeto transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente los contenidos que otro le regala o impone. El conocimiento, por el contrario, implica una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Implica su acción transformadora sobre la realidad, una búsqueda constante, invención y reinversión, la reflexión crítica de uno sobre el acto mismo de conocer (...). Conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto, y solamente mientras sea sujeto, que el hombre puede realmente conocer. (Freire, 1969, 23)

La práctica docente crítica está implícita en el pensar acertado, dice Freire (2004) comprende un movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que producido en la práctica docente espontánea, es un saber ingenuo, hecho sobre la base de la experiencia sin el rigor metódico propio de la curiosidad epistemológica del sujeto. En la práctica de la formación docente, el futuro educador asume el pensar acertadamente, no como un regalo, ni dado en manuales de profesores, sino generado por el propio aprendiz en unión con el profesor formador. Así la matriz del pensar ingenuo y del crítico es la *curiosidad* propia del fenómeno vital. Cuando se piensa críticamente la práctica de hoy o la de ayer, es posible mejorar la de mañana.

El discurso teórico, ineludible a la reflexión crítica es concreto, de tal manera que se confunda con la práctica. El distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis deberá producir el mayor acercamiento a ella. Cuanto mejor se realice esta ope-

ración mayor entendimiento se logra en la práctica en análisis y comunicabilidad transformando de este modo la ingenuidad por el rigor (Freire, 2004)

Para De Tezanos (2007) el proceso reflexivo se origina cuando se articulan las operaciones mentales de representación, análisis, síntesis, relación, proposición, interpretación. El ejercicio de reflexión está eventualmente presente en todos los seres humanos, independiente de su condición social, económica y cultural. Requiere de condiciones sociales, políticas y culturales para su manifestación. La reflexión como praxis social precisa el reconocimiento de su carácter colectivo. Es este aspecto el que demanda espacios democráticos, establecidos sobre la base del intercambio de ideas, a través de un diálogo abierto y racional y de valores como el respeto y la participación. Estos contextos permiten a la reflexión devenir en praxis social.

Para la autora cuando la reflexión se concibe como praxis social, se reconoce a todos/as la capacidad de potenciar su capacidad reflexiva dentro de una marco de condiciones socio – político – culturales. Es una reflexión de carácter colectivo que,

Reclama de espacios democráticos fundado en el mutuo respeto que encuadra el intercambio racional de ideas. Es sólo si estos espacios existen que la reflexión deviene en praxis social (De Tezanos, 2007, 15)

Los patrones culturales determinan la posibilidad de expresión de la reflexión entendida como práctica social. También adquiere un carácter crítico expresado cuando maestros/as toman distancia de sus visiones y la de otros para ponerlas en conflicto, de esta manera, se puede hacer una reflexión crítica efectiva. Así se diferencia entre opinión juicio. En donde la primera parece cruzada por lo subjetivo y personal y el segundo por el distanciamiento y la objetivación (De Tezanos, 2007)



Otro tema central de la teoría-práctica es la interdisciplinariedad. Siguiendo a Freire (2004) su objetivo fundamental es experimentar una realidad en donde alumnos, maestros y miembros de la comunidad articulen sabiduría, conocimientos, experiencias, medio ambiente, etc., en la práctica a través de trabajar colectivamente y en solidaridad. Lo anterior requiere descentralización del poder y una escuela con autonomía efectiva

La relación entre conocimiento y enseñanza la desarrolla Shulman L. (2005) sobre la idea que la última pone el énfasis en la comprensión y el razonamiento la transformación y la reflexión. Sostiene la existencia de fuentes y esquemas generales llamado conocimiento base, fundamental para la enseñanza. Las fuentes son los ámbitos del saber académico y la experiencia desde donde los profesores pueden extraer su comprensión. Surgen a partir de los procesos de razonamiento y acción didácticos dentro de los cuales los profesores utilizan este conocimiento. Establecen las categorías de éste necesarias y profundas en la comprensión del profesor para el entendimiento de sus estudiantes. Aquí el conocimiento didáctico del contenido es importante porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Constituye la mezcla entre materia y didáctica, a partir de la cual se llega a una comprensión de cómo algunos temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos. También es la categoría para distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo.

El conocimiento base es necesario para fundamentar decisiones e iniciativa, por lo tanto, para la formación docente es un requisito trabajar con las convicciones orientadoras de las acciones, con los principios y las evidencias subyacentes en las alternativas elegidas. Esto adquiere especial relevancia cuando se habla de mejorar la calidad de la enseñanza, porque mejorarla se asocia a la idea de intervenir

en las justificaciones o razones, soporte de las decisiones de los profesores y se pone el acento en las características del razonamiento pedagógico conducente de las acciones pedagógicas o a las que se puede recurrir para explicarlas.

Investigación – acción

Elliott (1993) propone la investigación – acción como metodología para generar conocimiento pedagógico, porque se inserta en los marcos de una tarea profesional participativa y, por consiguiente, en un esquema laboral democrático. De allí la insistencia en la necesidad de sensibilizar al respecto para alcanzar niveles de autonomía, facilitadores del paso de un docente técnico a uno profesional. Desde el concepto profesor profesional, es posible asumir el rol de promover en las escuelas, innovaciones educativas.

Investigar en los ámbitos educativos permitiría sustentar innovaciones sobre un análisis de la realidad de los contextos, de ahí la importancia de comprender los significados, otorgados por los docentes a un proceso, de implementación de una innovación pedagógica realizada a través de una investigación-acción. Al mismo tiempo, diseñar implementar y evaluar, mediante un trabajo colaborativo y de las capacidades profesionales docentes un proceso donde se pongan en marcha las actividades propuestas y consensuadas, para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

Se parte sobre la base que la investigación - acción intenta comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación. Dentro de este marco, Elliot (1993) propone para la Investigación Acción, el método de la *deliberación*, donde la reflexión y el diálogo son asumidos para progresar en el desarrollo de la comprensión de los conceptos éticos y en los dilemas de la práctica educativa. En el proceso de enseñanza, el fin es la educación de la persona,

la práctica de la enseñanza no es sólo una práctica educativa en relación a sus resultados, sino la cualidades de esa práctica que la constituye como un proceso educativo, pero a la vez capaz de promover resultados educativos en términos de aprendizaje de los alumnos” (Elliot, 1993, 68)

La enseñanza es una forma de investigación en donde se puede comprender cómo llevar a la práctica los valores educativos de manera concreta. El desarrollo curricular se produce en la escuela, en la medida de la reflexión sobre la práctica de la aplicación del currículo (Eisner, 2002). El problema de la práctica no es sobre el mejor modo de implementar el currículo diseñado fuera de la escuela, sino implementarlo, independientemente de quien lo inicie; profesores o agentes externos. Se evalúan los diagnósticos sobre la práctica y el cómo respecto de las estrategias para solucionar los problemas, se comprueban de manera reflexiva.

La investigación no es independiente del proceso de evaluación de la enseñanza. En este contexto el primer espacio para implementar procesos de investigación educativa es la sala de clases, especialmente, la problemática originada en el quehacer cotidiano del proceso de enseñanza. En Chile, este es un terreno muy poco explorado, en general los estudios dan cuenta de aspectos tangenciales y no específicos del proceso de enseñanza – aprendizaje. La investigación en la sala de clases, entiende a este espacio como un conjunto de grupos pequeños con características propias y procesos particulares que requieren ser abordados en primer término por los profesores/as porque son quienes conocen de primera fuente toda la información acerca del trabajo escolar y muchas veces no es necesario recurrir a nuevos antecedentes, sino reunir, sistematizar y reflexionar sobre lo que ya existe.

El desafío para la escuela es dar una respuesta educativa a la diversidad del

alumnado, lo que implica revisar el quehacer pedagógico sobre la base de marcos legales, declaraciones de principios y derechos en función de aquellos sectores más desprotegidos y vulnerables.

La investigación – acción puede constituir un mejoramiento de las prácticas educativas porque implica considerar los procesos y al mismo tiempo los resultados, estos dos aspectos son las mismas fases denominadas por Schön (1983) reflexión *sobre* y *en* la práctica, los que constituye los ejes fundamental en el desarrollo de todo el trabajo docente.

Una de las características de la investigación – acción es que “perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas” (Elliot, 1993, 70). El inicio es, la identificación de un problema concreto como por ejemplo, bajos resultados en el rendimiento escolar. A partir de ahí, los profesores analizan y discriminan entre posibles soluciones. Se enfrentan y abordan diferencias profesionales y personales. Finalmente se diseñan, implementan, ejecutan y evalúan las soluciones propuestas.

La investigación referida al problema de las prácticas pedagógicas, de acuerdo con Prieto (2001) han perdido su dimensión real, hoy día están siendo definidas y preformadas a partir de modelos y teorías convirtiéndolas en algo imaginario e inventado impidiendo el conocimiento real acerca de ellas. Se crea de este modo, un conocimiento independiente de la realidad. El reto planteado a las nuevas generaciones de profesores/as es volver la mirada hacia ellas y develar la esencia constitutiva de la práctica pedagógica. En este sentido, Stenhouse (1984), tiene la certeza que son los profesores quienes finalmente, cambiarán el mundo de la escuela desde su comprensión.

Cuando se habla de resultados en educación, es necesario considerar la distinción establecida por Romeo, J y Llaña,



M. (2005). Las autoras distinguen entre conceptos relativos a la *calidad de la educación* y los relacionados con la *calidad de la enseñanza*. “El primero es abordado desde la globalidad que significa “ser humano”. El segundo desde la preferencial convergencia hacia la intervención profesional, intencional y sistemática, destinada al logro de los aprendizajes previamente seleccionados y organizados”(Romeo y Llaña, 2002, 74). En este marco conceptual, cuando se plantea el mejoramiento de las prácticas pedagógicas corresponde a intervenciones en la enseñanza, a partir de la investigación – acción como metodología, la reflexión y la inclusión como herramientas para mejorar dicha práctica, tomando así las palabras de Stenhouse (1993) en relación a que la misión de asumir y decidir la responsabilidad del proceso educativo en la sala de clases es concerniente al profesor.

El autor propone para aplicar la investigación – acción a la educación, un procedimiento establecido entre un acto de investigación y un acto sustantivo donde el acto de investigación impulsa una indagación y el acto sustantivo tiene un sentido y un significado en la perspectiva del aprendizaje de los alumnos/as, así el acto sustantivo está justificado por algún cambio en el sentido de ayudar a las personas a aprender (Stenhouse 1993)

Fals Borda (2009) en un intento de separarse de la tradición clásica positivista propone la Investigación Participativa en donde el énfasis está puesto en la “acción existencial comprometida y aclarar la participación social, alejando a ésta de influencias liberales o reaccionarias” (Fals Borda, 2009, 320). A partir de los análisis de las obras en este campo, se ha podido configurar la *familia participativa* y desde ahí utilizar de forma común las siglas IP (Investigación Participativa) o IAP (Investigación Acción Participativa) para identificar los trabajos.

Para la IAP la observación de la realidad es fundamental, a partir de ella se

genera una reflexión constante sobre la práctica con el objeto de innovarla. En este contexto la investigación – acción es un medio para la autoformación permanente desde donde se espera acumular saber pedagógico para una educación emancipadora, especialmente en los sectores más privados de la sociedad.

Respecto de las enseñanzas dejadas por la metodología de las investigaciones realizadas, el autor señala, en relación a lo que denomina, ritmo reflexión – acción una de las responsabilidades más importantes de los investigadores es

articular el conocimiento concreto al general, la región a la nación la formación social al modo de producción y viceversa, la observación a la teoría y, de vuelta, la de ver en terreno la aplicación específica de principios, consignas y tareas. Para que esta articulación sea eficaz, se ha adoptado un determinado ritmo de trabajo que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción en un nuevo nivel de práctica (Fals Borda, 1981, 81).

El conocimiento progresa en una espiral yendo de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, en relación indisoluble con las bases y grupos de referencia. Los requisitos para el progreso de este ritmo de reflexión – acción, en relación al investigador, es el descarte de la arrogancia del doctor, aprender a escuchar discursos concebidos en otros contextos culturales y aportar con humildad al cambio social.

El conocimiento de las realidades educativas y la reflexión sobre las posibles innovaciones a cerca de la práctica considera la adecuación del desarrollo y la orientación tomadas por los individuos y la sociedad, aspecto fundamental, para quienes estamos interesados en la producción de un cambio en el orden social, económico y cultural. Una de las características de la Investigación – Acción, dice Elliott (1993) es perfeccionar

la práctica fortaleciendo capacidades de discriminación y de juicio del profesional en diferentes situaciones tanto concretas, como complejas y humanas.

En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de cómo la investigación – acción, permite tener una mirada global y cómo intervienen e interactúan diferentes componentes como la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional en la generación del conocimiento pedagógico.

El profesor un agente de innovación

Un profesor es agente de innovación cuando, entre otras condiciones, es un profesional reflexivo y desarrolla una enseñanza también reflexiva, lemas característicos de las reformas y de la formación del profesorado en todo el mundo. Zeichner (1993) se pregunta ¿Por qué poner énfasis en la idea de la práctica reflexiva?, al respecto entrega varias razones, a saber: Porque es una reacción en contra de la visión de los profesores como técnicos y un reconocimiento al rol profesional. Es también, un reconocimiento a los procesos de reflexión docente de la práctica educativa. Es un rechazo de las instauraciones a reformas educativas de arriba hacia abajo. El perfeccionamiento no puede basarse sólo en el conocimiento producido en las universidades. Los buenos profesores tienen conocimiento práctico para aportar en el ámbito de la investigación educativa.

En Chile, muchos programas actuales de desarrollo del profesorado y de perfeccionamiento pasan por alto los conocimientos y experiencias de los maestros. Las instituciones formadoras parecieran no considerar los conceptos sobre la acción y en la acción establecidos sobre una relación de la teoría y la práctica. Shön (1983) cuestiona el rol del maestro reducido sólo a aplicar la teoría generada en la universidad en su ejercicio profe-

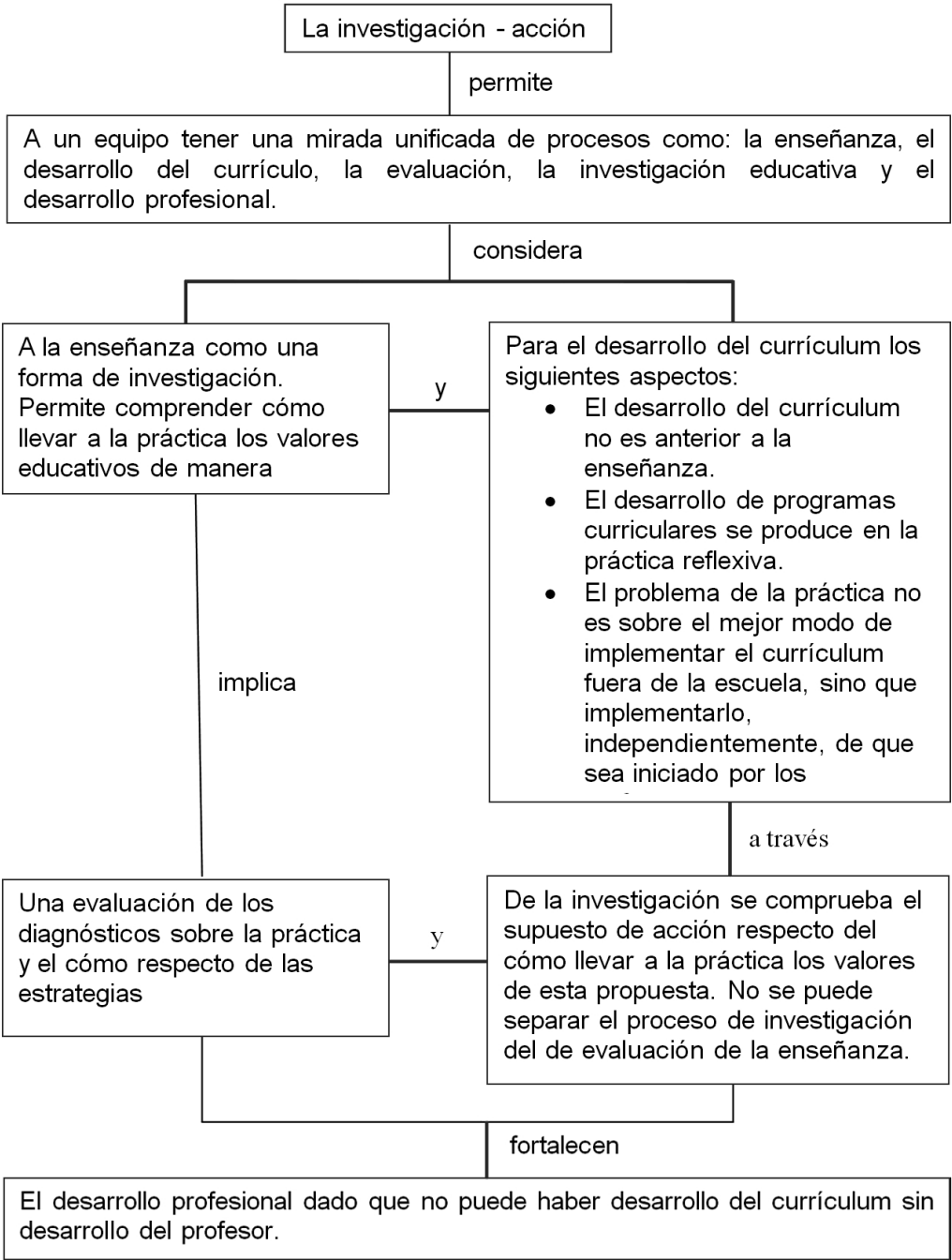
sional, porque como lo ratifica Marcelo (2006) el conocimiento generado en la práctica tiene características, propias, muy importantes para el ejercicio profesional: es específico del contexto, oral, tácito y eminentemente práctico, está orientado a soluciones y es de propiedad del docente. De esta manera, el conocimiento pedagógico, generado en la dinámica de la reflexión sobre la práctica, implica necesariamente la investigación de las problemáticas surgidas en el aula y en la comunidad educativa con el fin de elaborar acciones de mejora.

Para Fullan (2004) las escuelas con alto rendimiento, tienden a incluir a todo el profesorado, tienen capacidad de tomar decisiones, consideran los procesos de planificación, desarrollo y evaluación como importantes en su labor profesional y son capaces de pedir ayuda. También destaca las decisiones consensuadas, la voluntad de resolver problemas y el establecimiento de alianzas con instituciones externas, como evidencia de buenas prácticas pedagógicas. Los procesos de cambio, para este autor, son a largo plazo y, necesariamente, requieren de apoyos sistémicos y globales. Ambas experiencias permiten concluir que la construcción de comunidades de aprendizaje tiene características básicas centradas en la capacidad de los docentes para tomar decisiones, generar un trabajo profesional y establecer redes de colaboración internas y externas.

Para Hargreaves (2004) la clave en la construcción de comunidades de aprendizaje se encuentra en el desarrollo profesional docente, el cual puede generarse a través del crecimiento complementario en el tiempo desde la dependencia con grupos de apoyo, hasta llegar, por último, a la autonomía de las comunidades. Los autores citados consideran relevante para el mejoramiento educativo, la generación de comunidades sustentadas en el aprendizaje, percibiendo la innovación como una línea de pensamiento e investigación con acento en el carácter cooperativo de su implementación.



Cuadro 1: Interacción de los componentes que generan conocimiento pedagógico a partir de la investigación - acción como metodología



De acuerdo con Hord (1987) la innovación es un término amplio y a la vez limitado el cual describe cualquier cosa nueva para un individuo dentro del sistema, puede suceder que lo es innovación para una persona no lo sea para otra en la misma escuela. Así, la innovación puede contener no sólo cambios curriculares, sino también nuevos procesos, productos, ideas, o incluso personas. Nuevos procedimientos de atención, nuevos libros de textos, o incluso un nuevo director puede auténticamente considerarse como una innovación educativa.

Havelock (1997) refiere a un proceso no lineal, sino cíclico y con apoyo de asesores externos pero también con recursos internos del sistema que instaura una innovación externa o bien desarrolla una propia. Se podría decir, entonces, una innovación es introducir elementos nuevos a partir de un cuestionamiento. Se requiere de un contexto para su implementación, dado por una orientación, infraestructura adecuada, guía y planificación. En este planteamiento intervienen los profesores quienes asumen el desafío como profesionales del conocimiento con énfasis en el aprendizaje.

En otro ámbito, las políticas deben comprometer a toda la institución y crear una arquitectura de la innovación cuyas fases son: Diseños de los proyectos, el desarrollo de ellos, su implementación, evaluación y difusión de los resultados. Otro requerimiento es una coordinación y contar con unidades de apoyo quienes tienen la responsabilidad de retroalimentar el proceso. Se trata, por tanto, de un cambio fundamentado no casual, sino planificado con mayor o menor publicidad pero, con una clara intención de mejora. Implica, además, una innovación cultural de la escuela, con características no unidireccionales. Estos cambios deberían estar sustentados en criterios integradores, efectivamente, de la teoría y práctica.

El trabajo cooperativo es otro concepto relacionado con la innovación, se

refiere a la idea de participación, con la posibilidad de contribuir, desde la individualidad con iniciativas y propuestas para ser consideradas. Esto trae como consecuencia la implicación personal en el desarrollo de una institución educativa. Una implicación personal “se concreta en la presentación de iniciativas individuales de mejoras de las actividades o procesos en los que uno mismo participa dentro de la institución” (Zabalza, 2001, 56). Esta posibilidad constituye una fortaleza cuando se implementa en el sistema escolar, tanto en el aspecto organizativo, cuando se brinda la oportunidad a los profesores/as para hacer sugerencias de mejoras y el espacio para asumir el compromiso de implementar la propuesta, como en tratar de modificar la cultura escolar en el sentido de comprender un compromiso aceptado desde el punto de vista profesional y como integrantes de una comunidad educativa, comprometida con un proyecto educativo.

En síntesis, la práctica pedagógica requiere un profesional capaz de realizar una equilibrada relación entre teoría y práctica, para desarrollar la tarea educativa en forma participativa, a través, de un trabajo cooperativo, elementos reiterados en una mejor enseñanza y, principalmente, mejores niveles de aprendizaje en los y las estudiantes.

Instalación de una innovación pedagógica en el aula

Las características presentes en un proceso de instalación para una innovación pedagógica, mediante investigación – acción educativa, al interior de una escuela, se podrían sintetizar en las siguientes etapas: Estudio de las condiciones previas; diseño, puesta en marcha y participación de los actores involucrados: apoderados, estudiantes y profesores.

El estudio de las condiciones previas a la instalación de una innovación es una primera condición para promover un cambio. La decisión es asumida por toda



la organización y respaldada fuertemente por la dirección de establecimiento. Los elementos requeridos para el diseño son los espacios y tiempos adecuados para el trabajo reflexivo de los docentes. Otro requisito es la sensibilización para desarrollar una actitud positiva de los profesores hacia las oportunidades generadas a partir de la incorporación de estrategias, tanto en la docencia como en el logro de aprendizajes de alumnos y alumnas.

Otro escenario a considerar es la relación de trabajo establecida entre profesores de aula con otros profesionales, lo que significa compartir conocimientos teóricos y prácticos. El camino a una innovación no podría iniciarse a partir del cuestionamiento a la competencia del profesor. Por el contrario, se construye a partir de la experiencia compartida y mediada por la interpretación personal de cada profesor y de los significados otorgados por ellos a este proceso, significados surgidos a partir de la interacción profesional. Es necesario destacar el aporte realizado por el profesor desde su experiencia, es relevante, porque a partir de ahí, es posible acercarse a la comprensión cuando se quiere saber más de los otros y de nosotros mismo en la interacción intrapersonal, interpersonal y profesional.

El diseño y la puesta en marcha implica una comunidad involucrada, es un trabajo colaborativo para poner en la práctica competencias profesionales considerando el respeto a los ritmos de aprendizaje, trabajo colaborativo entre profesores, diseño de actividades en diferentes ambientes, no sólo en el aula, sino también en la biblioteca, el barrio, visita a otros contextos etc., motivación y agrado por parte de los alumnos y alumnas. Sin embargo, la incorporación en la práctica de una innovación también conlleva un *clima de tensión*, tanto a nivel de profesorado como a nivel de alumnado. La escuela, tradicionalmente, se ha desarrollado en un currículo rígido poniendo énfasis en lo que Foucault (2001) denomina cuerpos dóciles, donde se parte del supuesto que

los estudiantes aprenden más y mejor si están tranquilos y en silencio. Las nuevas prácticas, significan aportes para modificar procedimientos pedagógicos, concepciones educativas y acciones ejercidas por el profesor en el aula, representado una transformación en las percepciones internas con respecto al ambiente de la realidad escolar cotidiana.

Generalmente, los profesores perciben un proceso de cambio en la escuela como necesario y urgente, no es fácil de llevarlo a cabo, por la tensión existente entre un currículo flexible y abierto, y otro, oficial, rígido y cerrado. De acuerdo con Zabalza (2001) no se realiza una reinterpretación de los programas de estudio por parte de la Escuela. Esta interpretación permitiría territorializar, adecuar y hacerlos pertinente. Es allí, dice, dónde se establece *un nuevo modelo de hacer educación*. La aplicación directa, mecánica y ciega de los Programas Oficiales implica un rol técnico del profesor, no reflexivo, pasivo a nivel curricular y se identifica con una escuela estandarizada, reproductora y aislada de su contexto. En otro sentido, cuando se asumen los programas mediados por la idea de un profesor reflexivo supone un nuevo estilo, una nueva actitud de la comunidad educativa.

Un trabajo de esta naturaleza requiere una planificación compartida entre los involucrados, pensando en el nivel de aplicación posible en el ámbito por innovar y desde allí se define el proyecto, las actividades y objetivos, su implementación y evaluación de lo realizado en reuniones de reflexión. El diseño del proyecto determina en gran medida su éxito, no obstante, que al inicio, desarrollo y conclusión surjan imprevistos y como lo señala Murillo (2003) escapan a nuestro control, implica considerar que,

El cambio sólo cobra su auténtica dimensión si está planificado de forma intencionada, constituye uno de los muchos estereotipos con los que nos podemos encontrar en

este campo. Si realmente queremos caracterizar y comprender el cambio en la educación, hemos de atender también al cambio no planificado. Se trata del cambio característico de todos los sistemas complejos y en las organizaciones educativas encontramos este tipo de sistemas. (Murillo, 2003, 12)

La necesidad de cambios para mejorar los logros de los aprendizajes, poniendo el énfasis en las prácticas al interior de la sala de clases, afianzando el rol mediador y diseñador de ambientes de aprendizaje del profesor, constituye un gran desafío. La investigación-acción es un medio de reflexión para la priorización de problemas y aporta a la construcción de un ambiente escolar propicio para la solución de ellos al interior del aula.

A continuación se presenta un ejemplo para mostrar aspectos establecidos por consenso y sus respectivos acuerdos, estimados como centrales por profesoras/es involucrados en un proceso de investigación – acción.

Una innovación es un proceso requeriente de condiciones, las cuales facilitan o impiden su instalación como se muestra, para graficar, en el siguiente caso.

Relato de los profesores

Se presenta a continuación parte de los relatos de profesores participantes en un proceso de investigación – acción educativa que da cuenta del significado otorgado por ellos a la instalación de una innovación pedagógica.

El discurso puede estructurarse en torno a una diversidad de ejes temáticos. En este caso, los ejes recurrentes dan cuenta de aspectos favorables para las buenas prácticas pedagógicas, como los siguientes: La participación entre los docentes en el nuevo espacio escolar; la reflexión como práctica docente y la innovación de estrategias en el trabajo escolar como un proceso de cambio.

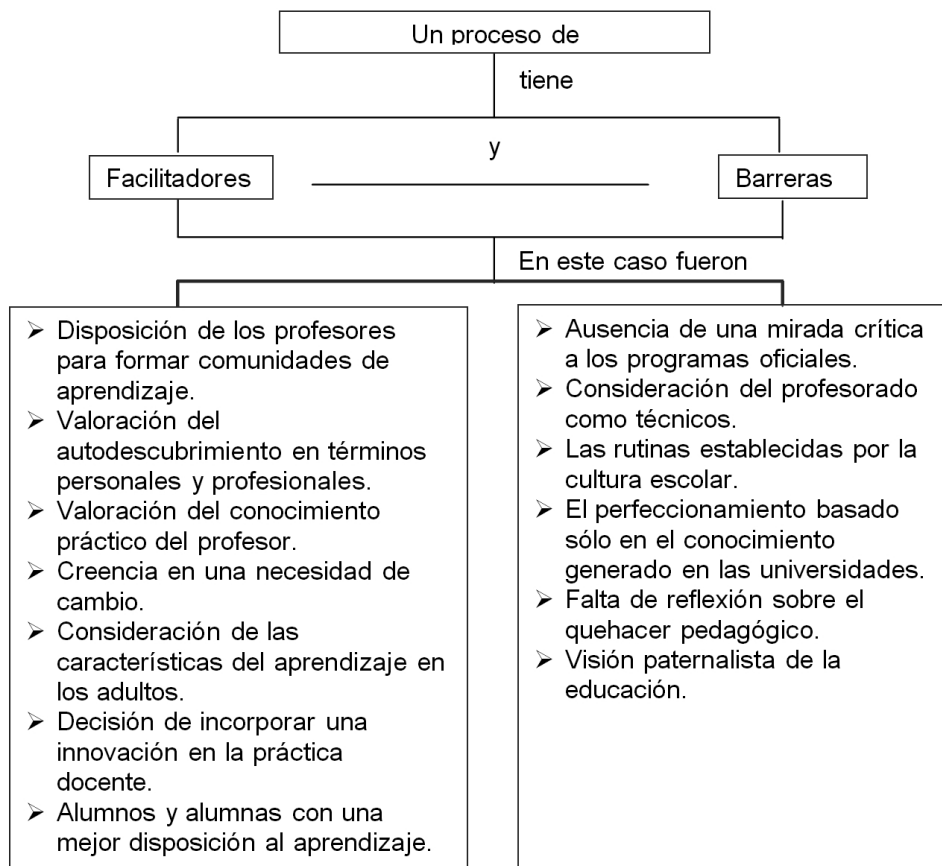
Los significados de las situaciones señalados por los profesores como relevantes o destacables, constituyeron lo explícito y lo que favorece las buenas prácticas pedagógicas. Por el contrario, lo implícito, es aquello subyacente en oposición a lo señalado. Así por ejemplo, cuando los profesores expresaron que es “*muy positivo compartir entre colegas*”, se interpretó en la práctica cotidiana como poco frecuente, por el contrario, ocurre por lo general, un trabajo individual.

Cuadro 2: Ejemplo de aspectos y acuerdos centrales para planificar una innovación

Aspectos por considerar	Acuerdos
- Áreas de aplicación. - Modalidad de trabajo con alumnos y alumnas. - Criterios para establecer los niveles. - Responsables. - Unidades temáticas. - Rol de padres y apoderados. - Participantes. - Sesiones.	- Fortalecer los aprendizajes de alumnos y alumnas en Lenguaje y matemática, sectores que presentaron los problemas para este trabajo. - Realizar trabajo por niveles: 5° y 6° año básico. - Calificaciones del semestre anterior en los sectores establecidos para el trabajo. - Grupos de trabajo establecidos sobre la base de la experiencia de los profesores. - Definir las unidades en equipo: profesores responsables y otros profesionales. - Participan apoyando a sus hijos e hijas en actividades pedagógicas por establecer, tanto en la escuela como en la casa. - Sesenta y cinco estudiantes de 5° y 6° año básico, ocho profesores y cinco profesionales. - Desarrollar dos sesiones al mes el tiempo que sea necesario.



Cuadro 3: Facilitadores y barreras de un proceso de instalación de una innovación



La participación entre los docentes en el nuevo espacio escolar

Los profesores, a través de la interacción comunicativa, expresaron el sentido que le otorgan a determinadas situaciones consideradas importantes. Una de ella se relaciona con las condiciones ambientales. Decían:

- “Muy positivo el hecho de compartir entre colegas”
- “Ya no eran colegas, sino, un grupo de amigos”
- “Uno se olvidaba que estaba dentro de un establecimiento educacional”.
- “Salían como los sentimientos y las cosas personales”.

Lo explícito aquí, favorecedor de las buenas prácticas pedagógicas son condiciones para compartir entre colegas, establecer grupo de amigos y olvidarse de la permanencia en la escuela. Por el contrario lo implícito, y por lo tanto, desfavorable para las buenas prácticas pedagógicas es el individualismo, grupos sin relaciones afectivas, una interacción fría y la imagen de la escuela como una institución rígida.

Las condiciones ambientales y de contexto donde se ejerce la docencia constituyen para Esteve, Franco y Vera (1995) factores que afectan la eficacia docente porque promueven la disminución de la motivación de los profesores en su

lugar de trabajo, del grado de implicación y de esfuerzo. Por lo tanto, los espacios deberían permitir la interacción fluida para interesarse por los problemas del otro.

El espacio de convivencia constituye un punto de reconocimiento gratificante en el ejercicio de la profesión docente, es una circunstancia considerar sobre todo, si a esta actividad se la relaciona a resultados satisfactorios asociados a la productividad educativa.

Ghilardi (1993) distingue entre gratificaciones extrínsecas e intrínsecas. Las primeras son los niveles de retribución económicos y las segundas son aquellas derivadas, en primer lugar, de la interacción con los alumnos, en opinión del autor, *más en el plano individual que en la clase*, además, de la armonía en el plano personal y buenos resultados en el plano académico. En este aspecto la profesión docente es mucho más rica en elementos y significaciones. La actitud positiva ante la profesión otorga también un sentido importante de gratificación intrínseca porque el profesor considera su trabajo como un servicio social indiscutible. Este tipo de gratificaciones aparece en cambio mucho menos frecuente en las relaciones con los colegas y, en general, con la población adulta relacionada con la escuela.

Es inevitable, cuando se piensan las condiciones ambientales en donde se desarrolla la actividad docente generar condiciones para compartir a nivel profesional y cambiar las creencias que los profesores encuentran gratificación sólo en el trabajo docente individual.

A partir de las percepciones de los profesores, cómo ellos definen las condiciones ambientales, cómo las viven, se podría comprender qué es una escuela, cómo se relacionan los profesionales con los estilos de esa organización, por qué confunden a un grupo de trabajo con un grupo de amigos, qué esperan ellos encontrar en esos vínculos, ¿llenar carencia personales?. Será el individualismo una de las características de la post-

modernidad llevado al lugar de trabajo que afecta de manera especial el ejercicio de la profesión docente, como las condiciones ambientales externas y, también, aquellos aspectos internos expresados también en el discurso de los profesores.

La reflexión como práctica docente

En este aspecto los profesores articulan la significación sobre la reflexión hecha en el ejercicio de la labor docente. Expresaron:

- “Me quedó muy clara la importancia [como] profesor de filosofía (...) de una u otra manera ... me hizo cuestionar mi quehacer como docente y hasta qué punto lo estaba haciendo bien [o] mal”.
- “También el hecho de poder reflexionar con respecto a las características que tenían nuestros alumnos”.
- “Yo me quedé con la inquietud, que todavía sigo manteniendo, [.....] no sé hasta qué punto es arriesgado trabajar con (niveles) Porque con el grupo que nos tocó a nosotras [bajo] nos dimos cuenta que [con] los niños se podía hacer cosas, tenían la capacidad, se sentían absolutamente iguales frente a otros. Se produjeron muchas cosas, iniciativas de los niños”
- “Siempre estamos viendo la posibilidad de cómo ayudar a los chiquillos, siempre lo hemos hecho como escuela. Lo que pasa es que nosotros no nos habíamos dado cuenta”.
- “Lo que pasa es que desde hace mucho tiempo está instalado en la educación, la palabra discriminar, el no discriminar. Eso produce un poco de preocupación, pues algunas personas [podrían] tomar esta idea como separar. La verdad es que no es así, y nos dimos cuenta que es muy positivo, entonces, eso no se estila en educación”.

Aquí lo explícito y facilitador de la reflexión sobre la práctica docente, según los profesores es revisar en forma comunitaria la práctica pedagógica, poner énfasis en el



reconocimiento de las individualidades de los alumnos y favorecer la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas. En oposición, lo implícito, no beneficia la reflexión es la ausencia o escasa presencia de auto evaluación de la labor realizada y no realizar un trabajo diferenciado, considerando los diferentes ritmos de aprendizajes al interior del grupo curso.

Las estrategias por implementar en un proyecto de innovación, debieran considerar los aspectos señalados, porque en las prácticas tradicionales la enseñanza se hace en forma homogénea, sin estimar las diferencias individuales de cada uno de los niños y niñas. En este sentido, cuando los profesores señalan *“siempre estamos viendo la posibilidad de cómo ayudar a los chiquillos”*, meditaron las opiniones de los alumnos y alumnas respecto de los aprendizajes adquiridos. Así por ejemplo, éstos señalaban:

- “Muy bueno, porque lo pasé bien, cuando el profesor nos enseñó el proyecto”.
- “Me encantó el proyecto. Me gustó mucho, pero hubo momentos muy entretenidos como el día que hicimos la portada y cuando fuimos al Mercurio. Bueno, y estábamos sin pelear.”

La innovación de estrategias en el trabajo escolar como proceso de cambio

Sobre este tema los profesores articularon el sentido emergido sobre determinadas situaciones dadas al interior de la escuela, en la interacción habitual entre los niños y niñas como parte del proceso de implementación de estrategias de aprendizajes diferentes. Señalaron:

- “Con el hecho de trabajar con niveles uno conoce más a los alumnos y conoce más sus habilidades porque es un trabajo más personalizado”.
- “Quedan dudas, más allá de la experiencia, sobre la discriminación”.
- “Yo entiendo que no es común trabajar por niveles de rendimiento, pero hemos ido avanzando en muchos as-

pectos en educación, y abandonado muchas de las cosas antiguas, cada vez tenemos más y nuevas estrategias, metodologías, ideas antiguas que uno no se olvida y que pueden recuperarse”.

- “Con este proyecto vemos alumnos fuera de las salas”.
- “El desorden, tiene que ver con el trabajo que uno realiza, no con el hacerlo bien.”
- “Es un trabajo en común”.
- “Dijimos que en el nivel (profesional) nuestro, todos tenemos experiencia, y de alguna manera, todos vemos distintos aspectos del problema, y entre todos lo solucionamos, nadie trae aquí la panacea”.
- *“Siempre estamos viendo la posibilidad de cómo ayudar a los chiquillos, siempre lo hemos hecho en la escuela.”*

Lo explícito aquí contribuyó a la implementación de las estrategias de aprendizaje, fue la puesta en práctica del trabajo con alumnos de acuerdo a los siguientes niveles; básico, medio y avanzado, la consideración de distintos lugares escolares y educativos para el trabajo pedagógico y el desarrollo de un trabajo colaborativo. Lo implícito no contribuiría a la implementación de estrategias, es la práctica de un trabajo homogéneo para todo el curso, esto es, la obligación de trabajar con todo el curso en las mismas actividades para no establecer diferencias y la consideración institucionalizada que sólo en la sala se desarrollan las clases y la prevalencia de un trabajo individual.

Las estrategias utilizadas permitieron, en primer lugar, realizar un trabajo más personalizado con los estudiantes al focalizar los esfuerzos pedagógicos, actividad poco frecuente en las prácticas tradicionales de la escuela, por razones como, el alto número de alumnos por sala, la clase planificada desde el profesor para el promedio de los alumnos, sin considerar las diferencias individuales. Por otra parte, se generaron diferentes ambientes porque se abrieron las aulas a una nueva dinámica,

ocupando distintos espacios para involucrar a los alumnos en sus aprendizajes.

Cuando el profesor incorpora en su labor prácticas metodológicas basadas en el trabajo colaborativo, genera un ambiente en donde todos comprenden y viven un comportamiento de colaboración expresados en los aprendizajes, gestos y en el trabajo de alumnos y alumnas. Esta idea, también debe estar presente, en la interrelación laboral generada con los pares, la cual no es competitiva, si no aportadora en la obtención de los logros propuestos para los alumnos y alumnas y motiva a la formulación de nuevos desafíos. En este sentido, constituye una fortaleza para los profesores participantes. Ellos reconocen en la investigación –acción (...) *todos tenemos experiencia, y de alguna manera, todos vemos distintos aspectos del problema, y entre todos lo solucionamos, nadie trae aquí la panacea*”, porque todos tienen la oportunidad de hacer sugerencias e implementarlas.

La construcción de significados explícitos y latentes en una escuela, permite comprender la existencia de dos maneras de proceder con y para los alumnos/as: una más participativa, reflexiva e innovadora, versus otra forma, realizada en las clases de la rutina diaria escolar, más solitaria y tradicional con menor interacción entre los docentes y entre los alumnos y alumnas.

A modo de conclusiones

La valoración de la experiencia del docente aporta a la generación de un proceso de innovación en la escuela, fortaleciendo el desarrollo de la autonomía profesional mediante la toma de decisiones a nivel de organización de la cultura, del conocimiento específico, procedimientos de construcción del conocimiento, y un clima para potenciar la sensibilización, apertura y respeto a la diversidad y creatividad. A partir de esta modalidad se asume, desde una dimensión fundamentalmente colaborativa la construcción de

los pilares esenciales para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje con un profesor reflexivo, colaborador, mediador y democrático, generando con ello una facilitación para el logro de aprendizajes de capacidades básicas y valores democráticos en alumnos y alumnas.

La participación de profesores y profesoras permite la instalación del concepto de enseñanza reflexiva, cuando los docentes tiene la intención de provocar cambios para mejorar los resultados de aprendizaje y, además, dar cuenta de la existencia de una positiva relación comunicativa entre pares, lo que pone en relieve la existencia de

acciones, reconocimientos y juicios que los docentes saben desarrollar en forma espontánea, por lo tanto, para pensar el concepto de enseñanza reflexiva, es necesario pensar en hacer más consciente este conocimiento tácito que con frecuencia no expresamos. Cuando, como profesionales sacamos a la luz estos conocimientos, podemos criticarlos, examinarlos y perfeccionarlos. También podemos comunicarlos a los principiantes, de tal manera, que puedan empezar a dominar los aspectos más sutiles y complejos de la docencia. (Schön, 1983, 47).

Desde la perspectiva del profesor real y concreto, el proceso comprende y perfecciona el propio ejercicio docente, arranca de la reflexión sobre la propia experiencia.

La actitud del profesor frente al cambio, es fundamental para implementar una innovación. Pueden presentarse situaciones de oposición con origen en causas como creencia de la inexistencia de una seria necesidad de mejora, diferentes descripciones de ésta, desacuerdos sobre las metas, desconfianza respecto al alcance de los objetivos y de cómo se gestiona el cambio. Esto permite tipificar algunas conductas para identificar algunas resistencias al interior de un grupo de trabajo, relacionadas con las desconfianzas sobre



la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos y, con el cómo se implementaría una innovación acordada. A través de la reflexión se puede establecer el fundamento de ésta, por ejemplo, en el desconocimiento de las experticias existentes en el colectivo de profesores. Cuando cada profesor explica en qué parte del proyecto se siente más capacitado, el trabajo puede ser asumido en conjunto, sin resistencias de ningún tipo.

En una investigación – acción educativa surgen elementos y situaciones relevantes y que es preciso abordar en el desarrollo de ella. A saber:

La aparición de términos como discriminación en los discursos de profesoras/es, constituye una materia de conflicto dado la existencia de diferentes acepciones de él. Esto puede constituir un aspecto tensionante o no favorecedor de las buenas prácticas pedagógicas. Se asume que independiente de la definición, lo central, es el logro de aprendizajes significativos, aceptando a cada otro u otra como una persona en sí misma. Los seres humanos tienen la condición común de fragilidad y vulnerabilidad, dependen de otros en el transcurso de la vida. En este contexto, la escuela contribuye de manera fundamental en el desarrollo de los seres humanos, porque el individuo pasa a formar parte de un grupo de pares, al margen de las normas establecidas en la familia.

El quehacer de la escuela, siguiendo a Gimeno (1998), se enmarca en la formación, de un ciudadano capaz, autónomo, honesto, responsable y solidario, a la luz de principios fundamentales como son la libertad, la igualdad y la solidaridad. Cuando se parte del principio que el ser humano es único e irreplicable, aceptamos sus fortalezas y debilidades, esto se refleja en la sala de clases, a través del respeto y aceptación de los ritmos y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, el profesor brinda diversas posibilidades, para alcanzar los objetivos de aprendizajes propuestos. La escuela educa en la convicción de los

valores de vida, esto implica aceptar las diferencias individuales, en donde todos pueden aportar. Se sostiene la convicción de lo imprescindible del respeto a la dignidad de cada ser humano para lograr una convivencia social armoniosa.

El elemento lúdico en las actividades pedagógicas igualmente genera problemas, porque se asocia con entretención y diversión, aunque autores como Vigotsky (1988) y Bruner (1989) han establecido un vínculo entre juego y enseñanza desde una perspectiva sociocultural. Tradicionalmente se piensa a la escuela como un lugar para estudiar, por lo tanto, allí no se va a jugar. Esta concepción se refleja en la distribución de los tiempos destinados al juego y al estudio, en donde el jugar representa sólo la distracción, desconociendo, de este modo, el rol del juego en la construcción del conocimiento. Si bien todo no se puede aprender jugando, un gran número de conocimientos se logran jugando, al respecto cabe preguntarse ¿Los profesores tendrán incorporado en su práctica esta capacidad de juego? ¿Serán los profesores capaces de jugar?, ¿El mundo de los adultos tiene incorporada la capacidad de juego? no importa la edad de los aprendices, sino la consideración del profesor respecto de los distintos estilos de aprendizaje, y como los propios profesores lo señalan -*conocer las características de sus alumnos*- pero también las propias.

Según Brinnitzer (1999) el juego es muy importante en la escuela, no por la acción de jugar, sino, por la implicación en los que juegan. Los procesos cognitivos se activan para resolver diferentes situaciones problemáticas, la aceptación de las reglas, la observación de los otros jugadores, la adecuación a diferentes situaciones, la construcción de estrategias para la elaboración de nuevos esquemas de actuación en diferentes situaciones. El juego también supone una dimensión afectiva, social y emocional lo cual está en directa relación con el desarrollo de la creatividad, por lo tanto, poner énfasis

en la capacidad de juego de los niños y niñas redundará en mejores logros y en la disposición hacia el aprendizaje como lo evidenciaron los alumnos y alumnas.

- “Muy bueno [el proyecto], porque lo pasé bien”
- “Me encantó el proyecto. Me gustó mucho hubo momentos muy entretenidos como cuando hicimos la portada y cuando fuimos al Mercurio”.
- “¡Bien, bacán y divertido!”
- “Nos respetaron mucho y no nos hacían escribir tanto como en la clase y nos tenían mucho respeto. Me gustó porque los profesores eran muy cariñosos con nosotros”.

En el desarrollo de un proceso de innovación es significativo el aporte del profesor de aula, el reconocimiento de la experticia y la competencia de cada uno de los profesores otorgada por sus pares, para asumir la responsabilidad y conducción del trabajo pedagógico en distintos grupos e instancias de trabajo. Esta característica requiere ser afianzada al interior de las comunidades educativas cuando son *intervenidas* por entidades de educación superior.

Un proceso de investigación – acción constituye un desafío para la formación de profesores demanda, por un lado, reconocer la riqueza del conocimiento práctico acumulado del profesor y, por otro, la incorporación de la teoría para fortalecer su desarrollo profesional. Este camino debería estar presente desde la formación inicial. Shön (1983) refiere a la academia una visión del conocimiento basado en la racionalidad técnica, establecida en una separación entre teoría y práctica. Por un lado, las teorías sólo existirían en las universidades, sin reconocer el conocimiento inmerso en las prácticas profesionales, aquel generado, precisamente, en la acción. Por otro, la práctica sólo se desarrollaría en la escuela. El rol de los maestros consistiría en aplicar la teoría de la universidad en su ejercicio profesional. Lo anterior, en oposición, a una mirada

donde la teoría como la práctica son importantes y ambas deben darse simultáneamente en una relación de esfuerzo y complemento mutuo. Es una relación dialéctica, en donde la práctica no está subordinada a la teoría, por el contrario, ambas interactúan y se retroalimentan en un ambiente de colaboración mutua.

Un componente negativo cuando se implementan reformas en los sistemas educativos, es no considerar el conocimiento práctico de los profesores a la hora de diseñar las instancias de capacitación. No se consideran las características del aprendizaje de los adultos; el que siempre tiene,

una implicación personal que deriva en desarrollo, auto concepto, preocupación, juicio, auto – eficacia. Los adultos desean tener autonomía y ser el origen de su propio aprendizaje; es decir, quieren implicarse en la selección de objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Los adultos se resisten a aprender en estas situaciones que creen que ponen en cuestión su competencia o sean impuestas. El aprendizaje adulto se fomenta mediante conductas de formación en las que se demuestre respeto, confianza, y preocupación por el que aprende. (Marcelo, 2006: 10).

Se plantea que a futuro, la modalidad de trabajo, propuestas por las instituciones de educación superior en las unidades educativas sean diseñadas como un acompañamiento e incorporación efectiva a la cotidianeidad de la escuela, en donde se complementen el conocimiento de la realidad de los profesores de aula y el conocimiento teórico aportado por la universidad. De este trabajo colaborativo, surgirán propuestas pertinentes para el mejoramiento de los aprendizajes, basado en el respeto y valoración del trabajo docente, quienes en la interacción con los profesionales externos asumirán, sin duda, la urgencia de los cambios.



Los tiempos han cambiado y esta dinámica constituye un desafío para los educadores del siglo XXI. La escuela se transforma en una comunidad de aprendizaje, en donde el concepto adquiere sentido a lo largo de la vida. Además, siguiendo a Gimeno Sacristán (2010) se le atribuye la capacidad de desarrollar al ser huma-

no como individuo y como ciudadano, su mente y su sensibilidad. En este contexto, el profesor asume un rol más activo como creador de experiencias aportadoras para la construcción del conocimiento y también facilitadores del cambio a un sistema de educación más justo y a una sociedad más igualitaria.

Bibliografía

- Brinnitzer, Evelina Viviana. (2006). Un espacio para jugar en la educación sistemática. Juego ¿estás? *Revista Novedades Educativas* N° 191. Argentina: Ctro. De Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L
- Bruner, Jerome Seymour. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- De Tezanos de mañana, Araceli. (2007). Oficio de Enseñar – Saber Pedagógico: La relación fundante. *Revista para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. IDPE 12, 8 - 26
- Eisner, Elliot W. (2006). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elliott, John Huxtable. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Esteve, José Manuel, Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los Profesores frente al cambio*. Barcelona: Antrophos.
- Fals Borda Orlando. (2009). *Una Sociología Sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO. Siglo del Hombre Editores.
- Fals Borda Orlando. (1980) Versión parcial de la conferencia dictada en el Tercer Congreso Nacional de Sociología. Bogotá. En *La Sociología en Colombia: balance y perspectivas*. Bogotá : Editora Guadalupe (1981). Pp 149 – 174
- Foucault Malapert, Paul Michel. (2001). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI.
- Fullan, Michael. (2004). *La fuerza del cambio*. Madrid: Editorial Akal.
- Freire Neves, Paulo Reglus. (2004). *La Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire Neves, Paulo Reglus. (1969). *Extensión o Comunicación?*. Santiago: ICIRA.
- Freire Neves Paulo Reglus. (1985) *Pedagogía del oprimido*, trad. J. Mellado, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ghilardi, Franco. (1993). *Crisis y Perspectivas de la Profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, José. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata
- Gimeno Sacristán, José. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Revista Cuadernos de Pedagogía*. N° 275. Madrid: Praxis.
- González, Luisa. (1998). Investigación - Acción: ¿un Lujo o una Exigencia para Innovar? *Revista de la Universidad EDUCARES*. N° 1. Santiago: Universidad EDUCARES.
- Hargreaves, Andrew. (2004). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Havelock, Ronald G. (1997). *Planning for innovation Through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Michigan: Institute for Social Reserarch, University of Michigan.
- Hord, Shirley M. (1987). *Evaluating Educational Innovation*. New York: CroomHelm.
- Marcelo, Carlos. y López José. (2006). *La Naturaleza de los Procesos de Cambio, Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo, Carlos. (2006). El cambio educativo como objeto de estudio: El uso de conocimiento para la mejora de la escuela, Sevilla. *Revista Construyendo el Cambio: Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa*. N° 8. , Sevilla: Secretariado de Publicaciones.

- Ministerio de Educación Chile, Corporación de Programación Universitaria, Servicio Nacional de la Mujer (1997). *Lo femenino visible: manual para la producción de textos escolares no sexistas*. Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Murillo Estepa, Paulino. (2003). Los procesos de cambio educativo en la sociedad actual: resistencias y nuevos retos. IV Jornadas de Educación *En Ciencias de la Salud. Innovación y Cambio En La Docencia*. Santiago: Universidad de Chile.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En G. Sacristán, *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*, pp 59 – 102, Madrid: Morata
- Prieto Parra, Marcia. (2001). Mejorando la Calidad de la educación: Hacia una Resignificación de la Escuela. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 5(10), 15-25.
- Romeo Cardone, Julia. y Llaña Mena, Mónica. (2002) *Participación ¿interacción o acatamiento?*. Santiago: Departamento de Investigación y desarrollo. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Universidad de Chile.
- Shulman, Lee S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9, (2), 1 - 28
- Stenhouse, Lawrence. (1984). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse Lawrence (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Schön, Donald. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55 pp 31 – 47.
- Vigostky, Lev. (1979). *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, Kenneth M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Revista Cuaderno de Pedagogía*, N° 220. Madrid: Praxis.



La bioética: la última cruzada de un pensador independiente¹

VICTORIA EUGENIA ÁNGEL ALZATE²

Resumen

El presente ensayo pretende rendir un homenaje a la memoria del profesor Guillermo Hoyos Vásquez y dialogar en torno a los principales postulados que nos legó acerca de la bioética y su papel fundamental en la sociedad contemporánea donde el desarrollo científico-tecnológico especialmente en el campo de la biotecnología amenaza transformar la forma como nos asumimos como seres humanos.

Palabras claves: Bioética, Declaración de Helsinki, ética, cosmópolis, educación, autonomía, dignidad.

Bioethics: the last crusade of an independent thinker

Abstract

This essay aims to pay tribute to the memory of professor Guillermo Hoyos Vásquez and dialogue with the main tenets that gave us about bioethics and its fundamental role in contemporary society where scientific and technological development specially in the field of biotechnology threatens to transform the way we as humans assume.

Keywords: Bioethics, Declaration of Helsinki, ethics, education, Cosmopolis, autonomy, dignity.

1 Recibido: 18 de octubre de 2013. Aceptado: 19 de diciembre de 2013.

2 Victoria Eugenia Ángel Alzate. Magíster en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, Especialista en Didáctica de la Literatura Hispanoamericana de la Universidad de Caldas. Profesora asociada del Departamento de Humanidades e Idiomas de la Universidad Tecnológica de Pereira. Abogada de la Universidad Libre, Ha publicado los libros : Reescrituras, juegos textuales y *descartes* en « Respiración artificial » de Ricardo Piglia, 2008, La realidad reiniciada. Crisis de las certezas y pensamiento transversal, 2009, La palabra plural, 2013. Capítulos de libro : « El estatuto actual de las ciencias sociales y sus implicaciones pedagógicas » en *La enseñanza de las humanidades en el ámbito de la educación superior*. Artículos : « La muerte alucinada como mito personal en la cuentística de Horacio Quiroga », *Espéculo*, 40, « Pensar la formación humanista en la universidad. Un acercamiento epistémico-pedagógico desde las perspectivas de Luhmann y de Morin », *Hallazgos*, 4, « Pensar a contracorriente. Entrevista con Emmanuel Lizcano », *Revista de Investigaciones*, Universidad de Manizales, 17. **Correo electrónico:** vican@utp.edu.co

Introducción

El primer ser humano que fije a su gusto el ser así de otro ser humano ¿no tendrá también que destruir aquella libertades que, siendo las mismas para todos los iguales, aseguran la diversidad de éstos?

Jürgen Habermas

Con el presente ensayo quisiera rendir homenaje al profesor Guillermo Hoyos Vásquez, quien la sociedad, en general, y la universidad, en particular, adeudan fecundas reflexiones en torno de la educación (Hoyos, 2007), la moral (Hoyos, 1994) y la política (Hoyos, 2007). Lejos de limitarse a dejar constancia de un pensamiento, el profesor Hoyos quería hacer del mundo en que vivimos, un mundo mejor, en el que se diera el libre ejercicio de la ciudadanía. De allí su insistencia en la formación política, así como el permanente llamado de atención para que la universidad no deje de ser el escenario por excelencia en donde se promueva el diálogo de los saberes, y más en concreto, el debate. Si pudiéramos resumir en una frase el legado que deja el profesor Hoyos éste sería el de “pensar en público”.

En la conferencia central que el profesor Hoyos presentó en el marco de la celebración de los 50 años de la Universidad Tecnológica de Pereira y que lleva por título “La Universidad Tecnológica y la idea de universidad” nos legó múltiples enseñanzas entre la que se destaca el llamado para que repensemos los énfasis en los que se está enmarcando el Plan Nacional de Educación en nuestro país, el mismo que le da primacía a la tríada Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) a la que Hoyos propone sustituir por la de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). El profesor es radical en su crítica de la visión instrumental de la educación que se hace evidente en la expedición de la ley 1286 del 23 de enero de 2009, por la cual se transforma a COLCIENCIAS en

Departamento Administrativo. Al respecto expresa:

La ausencia vergonzante de la sociedad, de la ética y de la cultura política en el corazón mismo de la política de ciencia y tecnología apenas les alcanzó a los autores de la ley para recordarse en el Capítulo V, el último, el de las Disposiciones Varias del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, como en una especie de “cuarto de San Alejo” para formular, antes del artículo dedicado a la vigencia y derogatorias, este producto de cierta “misericordia hermenéutica”: Artículo 34. Ciencia Tecnología e Innovación en el Ámbito Social. La ciencias sociales serán objeto específico de la investigación científica y recibirán apoyo directo para su realización (Hoyos, 2011, 11).

Sin una reflexión ética y sus implicaciones en la vida humana y la sociedad en su conjunto, sin una profunda deliberación acerca de lo que consideramos una vida buena, era evidente para el profesor Hoyos que la Ciencia y la Tecnología quedarían libradas a su propia inercia, cuando no es que serían apéndices del crecimiento económico a ultranza, de donde se concluye su estigma deshumanizante, en condiciones de instrumentalizar el mundo natural, e inclusive al hombre mismo. Esa profunda convicción se hace evidente cuando afirma:

La filosofía relaciona la ciencia y la ética al mostrar cómo la naturaleza y sus leyes son idóneas para los fines del hombre. Pero esta idoneidad es tergiversada cuando la ciencia y la técnica llevan a la destrucción: tanto de la tierra que entonces ya no podrá ser habitada poéticamente, como de la vida, de la dignidad de la persona y de sus condiciones de existencia. Esto exige renovar críticamente la pregunta por las relaciones entre ciencia y ética, ya que confiamos



que la apocalipsis todavía puede ser detenida (Hoyos, 2000, 73).

En ese orden de ideas, creemos que no es casual que al final de su vida, Guillermo Hoyos asumiera la dirección del Instituto de Bioética de la Universidad Javeriana, ya que la bioética representa la alineación -en un sentido cósmico- de las ciencias de la vida y las ciencias del espíritu.

Entendida como “el estudio sistemático de la conducta humana en el área de las ciencias de la vida y del cuidado sanitario, en cuanto que tal conducta se examina a la luz de los valores y de los principios morales» (Enciclopedia de Bioética, 1978, Internet) es un término que aunque, por lo general se atribuye al oncólogo Van Ressaer Potter (1971), la bioética tiene su origen en los postulados del pastor protestante alemán Fritz Jahr consignados bajo el título de “Bioética: Una panorámica sobre la relación ética del hombre con los animales y las plantas” publicado en la revista *Kosmos* en 1927, pero que tiene antecedentes que se remontan hasta Rousseau, cuando no hasta Francisco de Asís en el siglo XII, para citar algunos. En su texto, Jahr bosqueja una doctrina que corresponde a una nueva concepción del hombre como sujeto ya no separado del mundo, sino como integrante del mismo y en relación simbiótica con la naturaleza, lo que se constata en la forma como concluye el ensayo en mención: “Respeta a todo ser vivo como fin en sí mismo, y trátalo consecuentemente en tanto sea posible” en donde resuena el imperativo categórico kantiano y que más tarde se conocerá bajo el título de “Tres estudios sobre el 5º mandamiento: El 5º mandamiento como expresión de ley moral, La obligación de la autoconservación y El imperativo bioético”, publicado en 1934.

En el mismo sentido de Jahr, tenemos la firme convicción de que la bioética hace referencia a un conjunto de disciplinas que no sólo se ocupan de los temas de salud, que tampoco se limitan a opinar acerca de

proyectos de investigación e intervenciones clínicas que involucran a los sujetos humanos, cuando, por el contrario, su ámbito de estudio y aplicación es mucho más amplio, y se orienta también en pro de la dignidad de los animales y la protección del mundo natural. Opinión que comparte Hoyos cuando expresa:

Nos interesa sobre todo resaltar la novedad del planteamiento de Jahr al introducir desde un principio el concepto de bioética en un sentido amplio e integral, que queremos defender hoy frente a reduccionismos de índole religiosa, médica o jurídica, y su referencia explícita y frecuente a la moral de Kant, reconociéndola en su fundamento universalista y sentido de responsabilidad y autonomía, buscando superarla al ampliar el objeto de su aplicación a todo el mundo vivo (Hoyos, 2011, 39-40).

En esa misma dirección, recientes planteamientos de Adela Cortina en su libro *¿Para qué sirve realmente la ética?* Guardan estrecha relación con los planteamientos de Jahr y de Hoyos. Leemos en la obra mencionada: “el biocentrismo debe sustituir al antropocentrismo, que ha sido el núcleo de todas las éticas de la reciprocidad, ya que la naturaleza es valiosa por sí misma y no tiene sólo un valor instrumental; el marco de las éticas interpersonales debe ampliarse para integrar también las relaciones con las generaciones futuras, con los animales, las plantas y los seres inanimados (Cortina, 2013, 63).

Si tuviéramos que destacar las ideas más relevantes de Guillermo Hoyos alrededor del tema de la bioética, recogidas en libros y revistas especializadas, así como en memorias de eventos programados en múltiples escenarios en Colombia y en el exterior, podríamos decir que son las siguientes:

- La bioética tiene un estatus de autonomía

- La bioética tiene una clara vocación universal pero que no desconoce los contextos
- Los ciudadanos deben jugar un papel importante en las discusiones sobre la bioética
- La bioética latinoamericana debe apostar por ser una bioética social.

Trataremos de desarrollar brevemente cada una de estas propuestas:

La bioética tiene un estatus de autonomía

En el nacimiento de la moderna bioética confluyeron diversos acontecimientos que marcaron el derrotero de la reflexión en esta materia. Uno de los antecedentes más importantes lo encontramos en los juicios adelantados en contra de los nazis responsables del holocausto judío, al final de la Segunda Guerra Mundial y que dieron origen al Código de Nuremberg de 1948. Otros hitos que merecen mención serían la creación del primer comité integrado por personas ajenas a la profesión médica en la ciudad de Seattle en 1962, cuya labor era decidir que pacientes serían beneficiados con la máquina de hemodiálisis, un tratamiento revolucionario en ese entonces; la Declaración de Helsinki de 1968, que se constituyó en la primera guía para la conducción de investigaciones que involucran a humanos y que fue complementada posteriormente por el Informe Belmont (Internet) en 1979; el caso de Karen Ann Quinlan, el primer juicio que se haya emprendido sobre la eutanasia y que dio origen al movimiento en pro de morir dignamente y a la creación de los primeros comités de ética médica en hospitales; la Carta de derechos de los enfermos promulgada en los Estados Unidos en 1972, sólo para dar algunos ejemplos.

Si bien la bioética tuvo su origen en los dilemas éticos originados en el ejercicio médico, especialmente en el área clínica, hoy su ámbito de aplicación se extiende

a un amplio espectro de fenómenos e incluye a todo los seres vivos. Es por ello que las visiones reduccionistas que reclaman exclusividad bien desde una perspectiva meramente clínica, religiosa o jurídica sólo consiguen limitar su impacto en la sociedad y en las políticas públicas.

La bioética entonces debe tomar distancia de las implicaciones morales propias de las de las confesiones religiosas, superar la clinalización del ser humano y pasar de ser un asunto jurídico de responsabilidad civil en el ejercicio médico para convertirse en un saber con una clara visión multidisciplinar, pero que al mismo tiempo conserva su autonomía respecto de otros saberes.

Si bien la bioética se nutre de diversas fuentes y en su origen podemos identificar un claro vínculo religioso, no es menos cierto que en la actualidad hay un predominio de las visiones laicas. Otro tanto sucede con el derecho; existe una clara correlación entre estos dos saberes que a veces tienden a confundirse y tal como lo expresa Fernando Lolas Stepke existe una “polifonía normativa”, es decir, hay una gran proliferación de reglamentaciones y leyes, que muchas veces son contradictorias y generan una gran confusión. Bajo el término bioética se engloban asuntos tan diversos y dispersos como la supremacía de los derechos humanos, la salvaguarda del patrimonio genético y biológico de la humanidad, el respeto por la dignidad de los pueblos y sus cosmovisiones, seguido de un gran etcétera. Esto hace que no sea fácil identificar un objeto único de estudio para la bioética, lo que lleva en muchos casos a que ésta no pueda deslindarse plenamente del derecho, la religión y las ciencias biomédicas.

En este sentido Hoyos expresa:

Pretendo mostrar el énfasis ético y moral que conviene dar a la fundamentación o justificación filosófica de la bioética ante el peligro de que esta se deje remplazar por las neurociencias o se agote en cierta casuística



no ajena a códigos y comités de bioética o se disuelva, perdiendo en cierto sentido su especificidad, en planteamientos genéricos de filosofía moral, política o del derecho, por cierto muy respetables, buscando su legitimidad en conceptos más taquilleros como el de biopolítica de herencia foucaultiana (Hoyos, 2011, 34).

Por una bioética con vocación universal pero que no desconoce los contextos

Buena parte de los desarrollos teóricos acerca de la bioética han sido con el ánimo de plantear una serie de reglamentaciones, normas y prácticas de validez universal. Sin embargo, en épocas más recientes han ido abriéndose camino propuestas que toman en cuenta el contexto de aplicación de estas regulaciones. Así lo entiende el profesor Hoyos cuando en su ensayo “¿Cómo debe la filosofía salvar a la bioética en Latinoamérica?” echa mano de los desarrollos teóricos de Fritz Jahr y de Stephen Toulmin. Si el último se vincula con Aristóteles, el primero lo hace, en cambio, con los postulados kantianos.

Aunque la bioética ha bebido de diversas fuentes, es claro el influjo que han tenido las ideas de la Ilustración, sobre todo en lo relativo a la noción de dignidad humana. La bioética tiene uno de sus antecedentes más importantes en el imperativo categórico kantiano y sus variaciones, a saber:

1) La fórmula de la ley universal: Actúa de tal manera que a tu juicio y a juicio de los demás los móviles que inspiran tu conducta puedan erigirse en ley universal.

2) La fórmula de la humanidad como fin en sí misma: Obra de modo que en cada caso te valgas de la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin y nunca sólo como un medio.

Reconocida una máxima que cumple con lo estipulado en la formulación universal del imperativo categórico, esa máxima nos obliga. No de otra manera se construye el reino del deber. En contravía con Maquiavelo, para quien el fin justifica los medios, la fórmula de la humanidad como fin en sí misma, nos vacunaría contra el individualismo.

Por otro lado, Toulmin, en su célebre libro *Cosmópolis*, apuesta por la “recuperación de la filosofía práctica”, esto es, la moral, en lo que constituye una reflexión de clara estirpe aristotélica, apostando así por lo oral, lo particular, lo local y lo temporal, cuando afirma:

El estado actual de la cuestión está presenciando la vuelta de una concepción “centrada en la teoría” y dominada por la preocupación por la estabilidad y el rigor, a una renovada aceptación de la práctica, que nos obliga a adaptar nuestra actuación a las exigencias especiales del momento concreto (Toulmin, 2001, 262).

Si a los filósofos de la Ilustración, y muy especialmente a Kant, les debemos las ideas precursoras de la bioética, se hace evidente que los dilemas a los que ésta se enfrenta hoy revisten un carácter universal y requieren de decisiones que trascienden las fronteras, no es menos cierto que Aristóteles se encuentra más cerca de la práctica médica, en donde el personal de la salud día a día debe actuar en situaciones concretas, con diversos pacientes y en donde cada caso se resuelve de una manera distinta.

El contextualismo de Toulmin y el universalismo de Jahr encuentran, ambos, cabida en la bioética, y en particular, se complementan, a decir de Hoyos cuando afirma:

Por nuestra parte no creemos que gane la bioética si se la ubica en el medio de la discusión entre comunitaristas y liberales, buscando a quien adhiere. Preferimos rescatar sus perfiles aristotélicos y su tradición

kantiana en busca más de la complementariedad desde la propuesta de la ética discursiva, que de la incompatibilidad de los paradigmas (Hoyos, 2011, 38)

Los ciudadanos y la bioética

Los nuevos desafíos a los que se enfrenta la bioética requieren de una participación activa de la ciudadanía en las discusiones y toma de decisiones, ya que los avances de la biotecnología tienen consecuencias de la mayor trascendencia sobre la manera como una sociedad considera que debe llevarse una buena vida buena y tiene un impacto cada vez mayor en el entorno vital de las personas, e incluso, se acerca peligrosamente a transformar lo que entendemos por el patrimonio genético de la especie humana.

Al mismo tiempo que la bioética se ocupa de la protección de los derechos de los pacientes en los servicios de salud, de la salvaguarda de la dignidad de los sujetos de investigación, cada vez se enfrenta a mayores retos que involucran temas tan complejos como el aborto eugenésico fruto del (DPI) Diagnóstico fetal pre-implantatorio (Besio, 1998), la experimentación con células madre totipotenciales (Rodríguez-Pardo, 2005, 6), la eugenesia positiva y negativa (Palacios, 2011), las técnicas de reproducción asistida (Hill, 1986), los vientres de alquiler (Sandberg, 1989), el ensañamiento terapéutico (Valbuena, 2008), la eutanasia (Glick, 1997), los transgénicos (Presley, Siedow, 1999), la clonación (Nussbaum, Sustein, 2000), para citar sólo algunos.

Jürgen Habermas en “El futuro de la naturaleza humana” nos dice:

urge preguntarse si la tecnificación de la naturaleza humana modificará la autocomprensión ética de la especie de manera que ya no podamos vernos como seres vivos éticamente libres y moralmente iguales, orientados a normas y razones. Pues la irrupción imprevista de alternativas

sorprendentes ha sacudido algunos supuestos elementales que aceptábamos como obvios (aunque lo nuevo, como las “quimeras” artificiales de los organismos transgénicos “descastados”, tiene precedentes arcaicos en imágenes míticas desvalorizadas). Elementos irritantes de este tipo se desprenden de todas esas escenificaciones futuras que han ido pasando de la ciencia ficción a los suplementos científicos de los periódicos (Habermas, 2002, 60).

Para Habermas nos estamos jugando nuestra identidad como especie, por eso hace un vehemente llamado a definir y establecer una ética para la especie humana en condiciones de resistir los embates del capital, que, como todos sabemos, sólo obedece a la impronta del crecimiento por el crecimiento sin mirar, en muchos casos, sus repercusiones a nivel ambiental, laboral, antropológico y genético. Sin caer en las visiones apocalípticas, Habermas advierte del peligro de entregar el manejo de los avances en biotecnología, y específicamente el campo de la genética, al mercado para que este lo regule. Habermas ve en ello un riesgo, máxime si la ciudadanía no está preparada suficientemente para vislumbrar y sopesar las implicaciones de un modelo liberal. De allí que se hace imperativo que la ciudadanía sea informada y formada en estos temas. La bioética, entonces, está obligada a salir de los paneles de especialistas, de los congresos médicos, de los comités de ética institucional para llegar al espacio público que es donde se debaten los temas que tienen profundas implicaciones en la vida cotidiana.

Es justamente cuanto piensa al respecto Guillermo Hoyos, cuando en su ensayo *Educación en Bioética: ciudadanía y mundo de la vida*, expresa que:

La educación en bioética, íntimamente ligada a la educación moral, se orienta primariamente a formar ciudadanos que en el espacio públi-



co desde sus diversas profesiones, oficios y formas de vida privilegien aquellos principios de la vida en sociedad que puedan orientar la vida de los particulares y de las comunidades de acuerdo con una ética de la especie, que se articule desde el Estado en políticas públicas coherentes con los principios de justicia como equidad (Hoyos, 2010, 6).

Por ello se hace necesario formar sujetos dotados de herramientas críticas, que haciendo uso de las ventajas que el desarrollo tecnológico nos ofrece, estén atentos a los avances de las discusiones en cuestión para no caer en los excesos propios de una racionalidad instrumentalizadora que ya no reconoce a los demás seres humanos como fines en sí mismos sino que los usa como medios. Es por ello que la bioética

plantea así la cooperación razonable entre las ciencias y sus aplicaciones y el punto de vista moral. Es la relación entre praxis y teoría, la superación de la dicotomía entre el principio de causalidad y la idea de libertad, la posibilidad de utilizar los medios que nos ofrece la investigación como dispositivos adecuados y eficientes para realizar los fines del hombre (Hoyos, 2010, 11).

Todos somos compañeros en este viaje, de nosotros depende prepararnos para discutir las profundas implicaciones sociales, políticas y económicas que tiene este proceso acelerado de cambio de nuestro entorno y de nuestra autocomprensión como especie. Por ello es vital, insistir como lo hace Martha Nussbaum, en la formación en humanidades, ya que su casi desaparición en los currículos de escuelas y universidades tiene profundas repercusiones en el futuro de nuestras democracias (Nussbaum, 2010). Sólo los ciudadanos con una fuerte formación humanística, dotados de herramientas morales y éticas, pueden resistir los embates de una racionalidad instrumental que

amenaza con devorar todo aquello que no obedezca a la inercia de su impronta. Por consiguiente, a la educación en bioética le compete hoy profundizar “en el sentido de la vida desde el punto de vista moral y un reencantamiento del mundo de la vida y de la sociedad civil” (Hoyos, 2010, 9) para que “nos podamos sentir de nuevo en nuestro mundo como en casa” (Hoyos, 2010, 9).

La bioética latinoamericana debe apostar por ser una bioética social

Si optamos por un enfoque más inclusivo de la bioética, no debemos conformarnos con la aplicación de los cuatro principios rectores de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia, sino, además, atender los diferentes contextos en los que estos se aplican.

De todos es sabido que el mayor impulso que ha tenido este conjunto de disciplinas cobijadas bajo el nombre de bioética, proviene de los países más desarrollados donde las condiciones de inequidad en la prestación de los servicios de salud son menos notorios, y en particular, de la cultura anglosajona en donde se privilegia lo jurídico sobre la moral, y que se basa en la toma de decisiones del personal médico, más que en las reflexiones sobre el ejercicio mismo de la profesión y sus implicaciones.

En contraposición a la bioética anglosajona, Adela Cortina en su ensayo *¿Existe una bioética latina?* del año 2005 equipara la bioética de la Europa latina con la bioética latinoamericana. Para la filósofa española, la cultura latina se caracteriza por una mayor solidaridad, el pluralismo, una relación más estrecha entre médico y paciente, la relevancia del ethos y las tradiciones, la prevalencia de las alianzas y los afectos sobre los contratos, y la importancia de los vínculos familiares. Sin perder de vista el creciente carácter transnacional que tiene hoy en día la toma de decisiones

en un mundo globalizado, Cortina apuesta por una bioética con rasgos específicos, que responda a problemáticas particulares. Al respecto afirma:

La bioética, como nace en Estados Unidos y después va extendiéndose a Europa y América Latina, tiene el riesgo (como todo en este mundo) de ser un producto de importación. Muchas veces en nuestros propios países no entendemos muy bien cuáles son las discusiones porque no son las nuestras, entonces parece que estamos heredando un principalismo, unas discusiones que en América Latina o en España no son corrientes entre las gentes, por lo cual no acabamos de entender muy bien. En ese sentido, yo creo que el cosmopolitismo tiene que ser siempre un cosmopolitismo “arraigado”, es decir, no el cosmopolitismo abstracto que se pierde en la universalidad del ser humano, del género humano sino que a de partir de cada una de las comunidades concretas, cada una de las cuales tienen sus usos, sus costumbres (lo que hoy se llama suceso). Entonces, ese cosmopolitismo “arraigado” nos obliga también a que la bioética debe ser una bioética arraigada en los pueblos, en las costumbres, en su historia (Cortina, Internet, 2013).

Es de anotar como en los cursos de Buenas prácticas clínicas, en nuestro medio por ejemplo, se hace especial énfasis en la protección de los sujetos de investigación, en particular aquellos individuos o grupos considerados como vulnerables, entre los que podemos citar: las minorías raciales, personas con pocos recursos económicos, los menores de edad, los seriamente enfermos, los sujetos institucionalizados, como es el caso de los reclusos y enfermos mentales, personas en estado de subordinación, como los soldados, o en estado de indefensión, como serían los prisioneros de guerra.

Resulta paradójico, no obstante, que sean precisamente los países en vías de desarrollo el destino preferido de las empresas farmacéuticas y de aquellas que se dedican a la biotecnología para implementar sus proyectos de investigación, pero no se da la misma reciprocidad cuando se trata del acceso a los productos de última generación que se crean como resultado de dichas investigaciones.

Nuestro subcontinente es el escenario de profundas inequidades en el acceso a los servicios de salud y a los beneficios de la investigación científica y tecnológica. Las variables sociales de la salud, como la falta de educación y la pobreza, la ineficiencia de nuestras instituciones, la corrupción en el manejo del sector estatal, la poca o nula planeación de verdaderas políticas públicas de salud, el creciente deterioro ambiental, son factores determinantes para que, en no pocos casos, los principios de autonomía, justicia, beneficencia y no maleficencia se erijan simplemente como buenos propósitos.

Urge, entonces, repensar las discusiones bioéticas. Es menester superar la perspectiva meramente clínica para conquistar una nueva orientación más política, que recoja la libre deliberación de los ciudadanos, para que impacten de manera más eficaz en los organismos donde se toman las decisiones. Es por ello que la bioética desde Latinoamérica y para Latinoamérica debe ser una bioética social, una bioética que abogue por la adecuación entre el sistema económico-político vigente y las necesidades de la sociedad, una bioética inclusiva, que recoja las particularidades de los grupos humanos, respetuosa de las diversas formas de ver el mundo, de las prácticas consuetudinarias de los pueblos aborígenes, y ante todo, pluralista.

Por último, queremos terminar con una reflexión que nos deja el profesor Hoyos a propósito de la orientación que se le debe imprimir a la bioética en nuestro medio:



La bioética que fomentemos en Latinoamérica y el Caribe se podrá caracterizar por su pluralismo, su actitud radical de comprensión y diálogo, el reconocimiento de las diferencias, su compromiso con la democracia incluyente y con el sentido de un Estado social de derecho, para el fortalecimiento de la idea de una ciudadanía cosmopolita como respuesta ética y política desde esta región del mundo al fenómeno de la globalización (Hoyos, 2011, 42).

Conclusión

En un mundo progresivamente regido por los avances tecnológicos, donde la biotecnología representa, tal vez, la punta

de lanza de profundas transformaciones en nuestro modo de vida y la forma como nos asumimos como individuos y como miembros de la especie humana, deberíamos aceptar que la ética se hace cada vez más bioética. Es por esto urgente que los debates sobre dichas transformaciones se trasladen de la academia al ágora, que las discusiones, lejos de circunscribirse a paneles de expertos, por el contrario deben involucrar a los ciudadanos de a pie. Porque estos asuntos nos competen a todos, el conocimiento de la bioética es hoy más importante y necesario que nunca. Así lo entendía el profesor Guillermo Hoyos Vásquez, quien dedicó sus últimos años a deliberar sobre estos temas, en cumplimiento de su infatigable propósito de “pensar en público”.

Bibliografía

- Besio Rollero, Mauricio (1998). Consideraciones éticas sobre el aborto terapéutico. Boletín de la Escuela de Medicina. Vol. 27, No. 1. Pontificia Universidad Católica de Chile
- Cortina, Adela. (S, f). Bioética. En: <http://www.aabioetica.org/entrev/entrev6.htm> (Recuperado en diciembre de 2013).
- Cortina, Adela (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética?. Barcelona: Paidós.
- Glick, Shimon M. (1997). Euthanasia: An unbiased decision? American Journal of Medicine. Vol. 102, Issue 3
- Habermas, Jürgen (2002). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós
- Hill, Edward C. (1986). Your morality or mine? An inquiry into the ethics of human reproduction Presidential address. American Journal of Obstetrics and Gynecology. Vol. 154, Issue 6
- Hoyos, Guillermo (2011). La Universidad Tecnológica y la Idea de Universidad. Pereira: UTP
- Hoyos, Guillermo (2011). “¿Cómo debe la filosofía salvar a la bioética en Latinoamérica?” Bogotá: Revista Anamnesis, 6, agosto-diciembre
- Hoyos, Guillermo (2010). “Educación en Bioética: ciudadanía y mundo de la vida”. Bogotá: Revista Anamnesis, 4, agosto-diciembre
- Hoyos, Guillermo (2007). Comunicación, Educación y Ciudadanía. En: Borradores para una filosofía de la educación. Bogotá: Siglo del Hombre
- Hoyos, Guillermo (2007). Filosofía política como política deliberativa. En: Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía. CLACSO
- Hoyos, Guillermo (2000). Ciencia, Tecnología y Ética. Revista del Instituto Técnico Metropolitano de Medellín. No. 6
- Hoyos, Guillermo (1994). Derechos humanos, ética y moral. Corporación S.O.S. Colombia – Viva la ciudadanía
- Informe Belmont. (S, f). En: www.unav.es/cdb/usotbelmont.html (Recuperado en octubre de 2013).
- Krauss, Arnoldo, Pérez Tamayo Ruy (2007). Diccionario incompleto de bioética. México: Taurus
- Nussbaum, Martha C. (2010). Sin fines de lucro. Madrid: Katz

- Nussbaum, Martha C. , Sunstein, Cass R. (eds.) (2000). Clones y clones. Hechos y fantasías sobre la clonación humana. Madrid: Cátedra
- Palacios, César (2011). Más allá de la eugenesia. Corregir o perfeccionar la descendencia. En: <http://istmo.mx/2011/03/mas-alla-de-la-eugenesia-corregir-o-perfeccionar-la-descendencia/> (Recuperado en diciembre de 2013).
- Presley, G. J., Siedow, J. N. (1999). Applications of Biotechnology to crops: Benefits and Risks. Council for Agricultural Sciences and Technology. Issue Paper 12
- Reich, Warren (1978). Enciclopedia de Bioética. En: <http://www.bioetica-debat.org/modules/news/article.php?storyid=193&page=2> (Recuperado en febrero de 2013).
- Robert, Odile (2005). La clonación. Riesgos y expectativas. París: Larousse
- Rodríguez-Pardo, Viviana (2005). Células madre: Conceptos generales y perspectivas de investigación. *Revista Universitas Scientiarum*. Vol. 10, No. 1. Pontificia Universidad Javeriana
- Sánchez Sifriano, Reyna (2008). Perspectivas ético-jurídicas de la clonación terapéutica. México: Porrúa
- Sandberg, Eugene C. (1989). Only an attitude away. The potencial of reproductive surrogacy: Presidential address. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. Vol. 160, Issue 6
- Toulmin, Stephen (2001) *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Paidós
- Valbuena, Álvaro (2008). La distanasia. Paradoja del progreso biomédico. *Revista Colombiana de Bioética*. Vol. 3, No. 1. Universidad del Bosque
- Welstein, Robert M. (1990). Surrogate parenting contracts. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. Vol. 163, Issue 2.



Prejuicios y estereotipos en estudiantes de la Universidad de Nariño¹

ANA MILENA GUERRERO BUCHELY²
CHRISTIAN ALEXANDER ZAMBRANO GUERRERO³

Resumen

En el presente artículo se dan a conocer los resultados cuantitativos obtenidos de la investigación de enfoque mixto denominada Prejuicios y estereotipos entre estudiantes de la Universidad de Nariño sede Pasto pertenecientes y no pertenecientes a comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales y sus implicaciones en el contexto universitario, desarrollada durante los años 2009 a 2012⁴. La investigación surge del análisis de antecedentes a nivel internacional, nacional y regional que evidencia las manifestaciones de discriminación de las que suelen ser receptoras las comunidades sujeto de estudio, así como el vacío en el conocimiento respecto a las variables psicosociales implicadas en esta situación, específicamente en relación a los prejuicios y estereotipos que las sustentan. En el componente cuantitativo se tuvo como objetivo analizar los prejuicios y estereotipos que se presentan entre estudiantes de la Universidad de Nariño Pertenecientes y No Pertenecientes a comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales. Se desarrolló mediante un diseño de tipo no experimental transeccional-descriptivo, a través de la aplicación de una escala de actitudes a 85 estudiantes pertenecientes a las comunidades sujeto de estudio y 368 a estudiantes no pertenecientes a estas comunidades de las 11 Facultades de la Universidad de Nariño. Los resultados en cuanto a los Estudiantes No Pertenecientes indican que las Facultades de Ingeniería son las que presentan mayores resultados en prejuicios y estereotipos hacia las comunidades objeto de estudio, mientras que en las Facultades de Artes y Ciencias Humanas se observaron los puntajes más bajos; en relación al género se encontraron diferencias significativas siendo los hombres quienes presentan mayores prejuicios y estereotipos que las mujeres. En referencia a los resultados de los Estudiantes Pertenecientes hacia los Estudiantes que No Pertenecen a estas comunidades, se evidenció mayores puntajes por parte de los estudiantes afrocolombianos en prejuicios y estereotipos, principalmente en las mujeres.

1 Recibido: 06 de marzo de 2013. Aceptado: 21 de julio de 2013.

2 Ana Milena Guerrero Buchely. Coordinadora de estimulación al desarrollo en la academia Jugando con la Música. Psicóloga Universidad de Nariño. Investigadora del Grupo Psicología y Salud. Correo electrónico: anamilenag84@yahoo.es

3 Christian Alexander Zambrano Guerrero. Psicólogo Universidad de Nariño. Investigador del Grupo Psicología y Salud. Correo electrónico: christianzambris@hotmail.com

4 Investigación financiada por el Sistema de Investigaciones de la Universidad de Nariño, desarrollada durante los años 2009 al 2012. Realizada por: *investigadora principal*: Mag. Elizabeth Ojeda Rosero, *co-investigadoras*: Mag. Patricia González, Ps. María Fernanda Martínez, Ps. Diana Milena Rodríguez, Ps. Ana Milena Guerrero, y los *egresados investigadores*: Ana Lucía Caicedo, Christian Zambrano y Mauricio Pantoja.

Palabras Clave: Prejuicios, Estereotipos, Estudiantes Universitarios, Afro-colombianos, indígenas, homosexuales.

Prejudices and stereotypes in students of the Nariño University

Abstract

This article discloses the quantitative results of the investigation of mixed approach called "Prejudices and stereotypes about students of the Universidad de Nariño - Pasto belonging and not belonging to Afro-Colombian, indigenous and homosexuals and their implications in the university context", developed during the years 2009 to 2012. The investigation stems from the international, national and regional background analysis about manifestations of discrimination of that host communities are often the subject of study as well as the gap in knowledge regarding the psychosocial variables involved in this situation, specifically in relation to the prejudices and stereotypes that sustain them. In the quantitative component is aimed to analyze the prejudices and stereotypes that exist between students of the Universidad de Nariño belonging and not belonging to Afro-Colombian, indigenous and homosexuals. It was developed by a non-experimental design transeccional-descriptive, through the application of an attitude scale to 85 students belonging to the communities under study and 368 students outside these communities of 11 faculties of the Universidad de Nariño. The results in terms of students not belonging indicate that engineering schools are those with higher results in prejudices and stereotypes towards the communities under study, while in the Faculties of Arts and Humanities were observed lower scores, in Gender-related differences were found to men have more prejudices and stereotypes that women. Referring to the results of students belonging to the students from outside their communities evidenced higher scores by students of African descent about prejudices and stereotypes, mainly in women.

Keywords: Prejudice, Stereotypes, University Students, Afro-Colombians, indigenous, homosexuals.

1. Introducción

Algunos hechos históricos de reconocimiento mundial tales como holocaustos, genocidios, conquistas, entre otras, ilustran cómo ciertas poblaciones consideradas minorías ya sea por sus características étnicas, sexuales o raciales, han sido víctimas de manifestaciones de discriminación y rechazo por parte del grupo social dominante, que han llegado en muchos casos a tomar forma de agresiones y expresiones violentas que atentan contra

su bienestar, dignidad y la posibilidad de ejercer libremente sus derechos y acceder en igualdad de condiciones a los bienes y servicios como el resto de la población.

En relación a esto, como dice París (2002, 294), estudios a nivel internacional y más concretamente en el contexto latinoamericano han demostrado que estas manifestaciones de discriminación y rechazo, guardan una estrecha relación con la presencia de prejuicios y estereotipos de carácter negativo fundamentados principalmente en la amenaza que repre-



senta la presencia de estas minorías para el mantenimiento de las normas, valores y “buenas costumbres” que sustentan la estructura social.

En este orden de ideas, en relación a los prejuicios diversos autores coinciden con la concepción que un prejuicio se compone de: a) la actitud favorable o desfavorable, b) su vinculación a una creencia errónea y generalizada; es así como Allport (1963, citado por Acuña y Oyuela, 2006, 60), menciona que el prejuicio es una actitud cercana al estereotipo, pues se basa en ideas subjetivas o generalizaciones de observaciones aisladas, muchas más que en la experiencia y la información objetiva.

De esta manera en el presente estudio se consideran los prejuicios como evaluaciones o juicios negativos o positivos respecto a los integrantes de un grupo los cuales se basan en la pertenencia de los individuos al grupo, antes que en el comportamiento de un individuo particular (Feldman, 1998, citado en Acuña y Oyuela, 2006, 60). Es así que el prejuicio tiene como base el componente afectivo, y evalúa aspectos de la cultura como raza, sexo, religión, entre otros. El prejuicio está determinado en gran medida por un tipo de pensamiento conocido como categórico y suele ser un resultado natural de la forma en que comprendemos el mundo. Esto porque cuando se piensa en categorías es fácil que se evidencie el prejuicio (Aguilar, 2011, 4).

Actualmente se ha explorado la evolución del prejuicio hacia formas más sutiles, los cuales son fríos, distantes e indirectos, a diferencia del manifiesto que es vehemente, cercano y directo. El prejuicio sutil se presenta en un contexto social que fomenta valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad y que condena cualquier manifestación de prejuicio tradicional.

Por otra parte, en cuanto a los estereotipos, se puede afirmar que éstos “representan una forma de simplificar la extraor-

dinaria complejidad del mundo social en el que habitamos, al colocar a las personas dentro de categorías” (Gross, 2004, 490). Los estereotipos, son creencias de que los miembros de un grupo comparten una característica específica; son similares a los esquemas, en este caso se habla de esquemas acerca de los grupos; por ello es un concepto relacionado con los prejuicios. González (1999, 79-80), plantea que el concepto de estereotipo es controvertido, justamente por su vinculación a los prejuicios y la discriminación, así como a las actitudes y sus componentes. Los prejuicios, por su parte, se constituyen de juicios y creencias, y contienen estereotipos, en donde el estereotipo es el componente cognitivo del prejuicio. Por su parte Worchel y cols (2002, 196) comparten la caracterización anterior según la cual los prejuicios tienen que ver más con el afecto y los estereotipos con la cognición.

Es así como en el presente estudio se comprende a los estereotipos como creencias positivas o negativas sobre las características de un grupo, las cuales son impuestas por el medio social y la cultura, aplicándose en forma general a todas las personas pertenecientes a una cultura determinada, referentes a la nacionalidad, etnia, edad, sexo, entre otros (Gutiérrez y López, 2006, 4). Por ello los estereotipos están estrechamente ligados a los prejuicios y a los procesos de categorización que los engloban, estos justifican conductas agresivas, poseen un fuerte componente afectivo-emocional y ejercen una función psicosocial.

Otro aspecto relacionado con los prejuicios y estereotipos es el concepto de discriminación, el cual es el tratamiento diferencial de las personas de acuerdo con su clasificación como miembros de categorías particulares tales como raza, sexo, edad, clase social, entre otros. Constituye el proceso por el cual uno o varios miembros de un grupo social determinado es o son tratados de diferente manera, generalmente injusta por pertenecer a ese grupo.



Algunas formas de discriminación son el racismo y la homofobia. El racismo vincula atributos estrictamente físicos, genéticos o biológicos de un individuo o grupo y sus supuestas características intelectuales y morales; y que en sentido amplio es un conjunto de representaciones, de valores y normas expresadas en prácticas sociales que conducen a la inferiorización y exclusión del otro, cuyos atributos físicos o culturales son percibidos como distintos de los que comparte el grupo dominante o hegemónico (Rivera, 2000, 14). La homofobia, puede ser definida como la hostilidad general, psicológica y social, respecto a las personas que se encuentran atraídas, sienten amor, pasión, emociones, alegrías y afectos por personas de su mismo sexo; siendo considerada una forma específica del sexismo, en donde se rechaza a todos los que no se conforman con el papel predeterminado por su sexo biológico (Borrillo, citado por Corsi, 2003, 1).

Al respecto, uno de los temas que ha despertado mayor interés por parte de la comunidad académica es el relacionado con expresiones de racismo hacia comunidades afrodescendientes, haciendo menor énfasis en lo relacionado con la discriminación hacia comunidades indígenas quienes por largo tiempo también han sido objeto de situaciones de exclusión, segregación y marginación social, que van desde el despojo de sus territorios hasta la indiferencia de los estados por preservar su cultura y tradiciones. Sin embargo, en la actualidad de manera paralela a las expresiones de discriminación por razones étnico-raciales se ha comenzado a reconocer de una manera más explícita las manifestaciones de rechazo, discriminación y homofobia hacia comunidades con una orientación sexual diferente convirtiéndolos también en destinatarios de actitudes de prejuicios y estereotipos que tienen consecuencias directas sobre sus posibilidades de integración y socialización a los diferentes contextos

sociales, tales como el familiar, laboral, educativo, comunitario.

Es importante resaltar que las manifestaciones contemporáneas de discriminación frente a estas comunidades, no pueden ser reconocidas ni abordadas de la misma manera que hace algunas décadas, ello debido a la transformación que dichas expresiones han sufrido en los últimos años y que las han hecho más sutiles y difíciles de identificar. Una de las razones argumentadas por multiplicidad de estudios relacionados con prejuicio racial como el presentado por Reales (2005, 1-2), lo constituye la presencia de fuertes presiones normativas y legislativas a favor de la igualdad, la tolerancia y el respeto por la diferencia que caracteriza a los estados democráticos modernos entre ellos el colombiano y que han conducido a una creencia bastante generalizada acerca de que las actitudes prejuiciosas ante estos grupos tienden a desaparecer llegando incluso a minimizar las dimensiones que adquiere esta problemática en un país multiétnico y pluricultural como Colombia, lo cual impide identificar las situaciones de rechazo y discriminación a las que día a día se enfrentan estas poblaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito de la presente investigación fue analizar los prejuicios y estereotipos que se presentan entre estudiantes universitarios pertenecientes y no pertenecientes a comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales, este objetivo se fundamenta en varios aspectos que lo sustentan: en primer lugar, surge del interés por comprender la dinámica que se produce en la interacción entre los estudiantes pertenecientes y no pertenecientes, ya que al hacer parte de un complejo campo de relaciones en los que las prácticas y comportamientos son mediados por elementos cognitivos y afectivos, este fenómeno no puede ser abordado de manera unidireccional y debe reconocer el papel activo que las comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales juegan en este



proceso, no desde un planteamiento que tienda a la victimización, sino del reconocimiento de las mutuas influencias que se presentan en el establecimiento de todas las relaciones sociales.

En segundo lugar, se considera que el contexto escogido para el estudio de esta problemática es importante, dado que existen estudios frente a los prejuicios y estereotipos hacia las comunidades pertenecientes, sin embargo, se presenta un vacío de conocimiento en relación a los prejuicios y estereotipos de los pertenecientes hacia no pertenecientes a comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales.

Finalmente, otro aspecto relevante para llevar a cabo esta investigación fue que al desarrollarse al interior de una Universidad Pública esta concentra a un amplio sector de la sociedad, y por lo tanto, las actitudes presentes en estudiantes aportan un panorama amplio respecto a los prejuicios y estereotipos vigentes en la región frente a las poblaciones afrocolombianas, indígenas y homosexuales, aunque, cabe señalar que no se pretende generalizar los resultados de esta investigación a toda la población.

2. Antecedentes

Para entender las razones, causas y contextos donde se presentan prejuicios y estereotipos entre pertenecientes y no pertenecientes a comunidades afrodescendientes, indígenas y homosexuales es necesario empezar por reconocer los hallazgos encontrados en estudios previos que se han realizado sobre el tema. Si bien, hasta hace algunos años sólo se identificaban formas de discriminación en Europa y Norteamérica, donde se habían constituido de manera más explícita o se habían manifestado de formas más evidente; estudios recientes muestran que esta problemática ha cobrado gran importancia en América Latina, sin embargo, su manifestación se ha hecho de una manera más difusa o sutil.

En lo relacionado con prejuicios, estereotipos y discriminación hacia comunidades afrocolombianas e indígenas en el contexto Latinoamericano, se encuentran algunos estudios como el realizado por Becerra, Tapia, Barría y Orrego (2007, 20) en Chile, donde se concluye la existencia de segregación y de un ciclo continuo de discriminación étnica en los contextos escolares, expresada a través de prejuicios directos e indirectos. En este sentido, Antonio Guimarães (citado en París, 2002, 303-304) en su investigación realizada en Brasil, encontró que el imaginario social en torno a las negritudes está asociado con el vicio, la brutalidad, la falta de civilización y los instintos sexuales. De igual manera, París (2002, 304-305) expresa que en República Dominicana y Haití los estudios se han centrado en conocer las formas de discriminación hacia las comunidades afrodescendientes.

En cuanto a las poblaciones indígenas, es necesario resaltar que los estudios con respecto a esta problemática en estas poblaciones son muy recientes y escasos. Se destacan investigaciones como la realizada por Almeida (1999, 69) frente a los prejuicios y estereotipos hacia estos grupos y su relación con la discriminación, en la cual se ha podido corroborar la existencia de prejuicios y estereotipos que afectan la percepción que se tiene con respecto a estas poblaciones y como ello ha conllevado a que se incentiven prácticas de discriminación. Según Callirgos (1993, 17), también se cuenta con estudios sobre prejuicios y estereotipos raciales hacia esta población, encontrándose en la mayoría de los casos que son vistos como pasivos o ignorantes; estos estereotipos conllevan a situaciones de marginación, discriminación y segregación social hacia los indígenas. Está también el estudio desarrollado por Espinosa, Calderón, Burga y Güimac (2007, 296), donde se analizan las implicaciones en términos sociales, culturales, cognitivos y afectivos que median las relaciones intergrupales y que derivan en la manifestación de exclusión social.

En el ámbito nacional, son escasos los registros que hacen referencia al tema puntual que se desea estudiar, se pueden mencionar estudios como el realizado Valderrama y Portocarrero (2009, 30-32), donde se evidencia la existencia de prejuicios y estereotipos derivados de las imágenes que se transmiten en medios como la prensa, que además lleva a perpetuar la discriminación hacia mujeres afrocolombianas, quienes son víctimas de discriminación múltiple debido a su condición de mujeres y a la pertenencia a una minoría étnico racial. Otro estudio, es el desarrollado por Reales (2005, 3-15) que refleja la condición de marginación y exclusión social en la que se encuentran las comunidades afrocolombianas e indígenas en nuestro país.

De la misma manera, Hernández y Meza (2008, 20) exponen diferentes temas de discriminación en materia de educación como: discriminación por motivos de: raza y color, de género, de religión, de origen social, de posición económica, opiniones políticas o de cualquier otra índole, a las poblaciones rurales; desigualdades que afectan a los pueblos de los países insuficientemente desarrollados.

En cuanto a estudios previos en el contexto regional en lo relacionado con prejuicios, estereotipos y discriminación hacia población afrocolombiana se registran escasos documentos, sin embargo Hernández y Meza (2008, 91-93), corroboran la existencia de prejuicios y manifestaciones de discriminación hacia esta población al interior de la Universidad de Nariño. De igual manera, estas autoras reafirman la ausencia de registros en torno a la problemática en las diferentes fuentes de información como bibliotecas, revistas, periódicos, listados de investigaciones, etc. Por otra parte, dentro de la búsqueda que se realizó, no se encuentran registros de investigaciones que hagan alusión a prejuicios, estereotipos o discriminación hacia comunidades indígenas.

En lo referente a estudios en torno a la temática con población homosexual, en el contexto internacional latinoamericano específicamente en México, se destacan estudios como el de Cruz (2002, 8) abordando como problema central la discriminación hacia homosexuales como consecuencia del androcentrismo y de valores marcadamente masculinistas. Asimismo, Ortiz (2004, 181-182) evidencia la existencia en México de marginación y exclusión social en estas comunidades debido a la falta de políticas que apunten a la equidad de género; y la investigación realizada en el año 2005 (60-64) por este mismo autor cuyos resultados muestran las tres formas de opresión internalizada (homofobia internalizada, percepción del estigma por homosexualidad y ocultamiento) se asociaron con mayor riesgo de presentar ideación suicida, intento de suicidio, trastornos mentales y alcoholismo. En este mismo sentido, se encuentra el estudio desarrollado por Martín (2009, 3) en Valencia (Venezuela) que evidencia rechazo por parte de los participantes hacia la homosexualidad, siendo mayor entre los hombres. La mayor aceptación fue entre adultos jóvenes, las razones para la no aceptación de la homosexualidad fueron la religión, al considerarla como una enfermedad o como un problema de índole social.

En cuanto al ámbito nacional, se nota un gran vacío en el conocimiento lo cual se hace evidente en la falta de investigaciones respecto al tema, se puede destacar un estudio llevado cabo por parte de la Universidad Pedagógica Nacional y Promover ciudadanía (Pulecio, 2009, citado por Werner, 2009, 164), donde se analizaron las creencias, emociones y comportamientos de los y las estudiantes frente a sus compañeros homosexuales y lesbianas y se reconstruyen casos de jóvenes que han experimentado diversas formas de discriminación y violencia en la escuela, debido a su orientación sexual e identidad de género.



Finalmente, en el ámbito regional, según Figueroa y Lasso (2009, 52), la temática de la homosexualidad ha sido poco abordada; al respecto, Villota y Villota (2000, 20) y Criollo (2002, 17) encontraron que la homosexualidad es catalogada como un comportamiento que incide en la adquisición del virus VIH-Sida como consecuencia de la exclusión socio cultural.

Santacruz y Vallejo (2010, 192) determinaron la pertinencia de una construcción de género desde un contexto propio, ya que se han constituido a través del tiempo fuertes transformaciones no generalizables tomando como referente una cultura heterosexual regida principalmente por la iglesia católica, creándose diversos conflictos por las nociones de pecado y anomalía asumidas frente a la sexualidad diversa.

En relación a los prejuicios y estereotipos que se presentan en los pertenecientes hacia los que no pertenecen a comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales, no se encuentran estudios específicos por lo cual los hallazgos se interpretan a la luz de hipótesis que tienen en cuenta las consideraciones de investigaciones relacionadas con la comunidad afrocolombiana e indígena.

En cuanto a la población afrocolombiana, Rodríguez y Jiménez (2006, 121-122) presentan los resultados de la elaboración del estado del arte sobre las comunidades afrodescendientes y raizales en la ciudad de Bogotá, a partir de la cual se construye un diagnóstico secundario de las problemáticas culturales identificadas, comprendiendo que la población afrocolombiana ha creado mecanismos de defensa contra las continuas agresiones de las que son víctimas.

Referente a la comunidad indígena, Beristain (2006, 611) plantea que los indígenas tienen que enfrentar las consecuencias de violencia, el racismo y el despojo de la naturaleza en muchos países, evidenciándose formas de afrontamiento teniendo en cuenta las características de

sus culturas, así como el valor de la memoria en los procesos de reconstrucción social y reconciliación comunitaria.

3. Problema de investigación

¿Cuáles son los prejuicios y estereotipos que se presentan entre estudiantes de la Universidad de Nariño sede Pasto Pertenecientes y No Pertenecientes a comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar los prejuicios y estereotipos que se presentan entre estudiantes de la Universidad de Nariño sede Pasto Pertenecientes y No Pertenecientes a comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales.

4.2 Objetivos específicos

Establecer los prejuicios y estereotipos de estudiantes universitarios no pertenecientes hacia estudiantes pertenecientes a comunidades afrocolombianos, indígenas y homosexuales de la Universidad de Nariño.

Establecer los prejuicios y estereotipos de estudiantes universitarios pertenecientes a comunidades afrocolombianos, indígenas y homosexuales hacia estudiantes no pertenecientes de la Universidad de Nariño.

5. Metodología

5.1 Enfoque de investigación

El presente artículo, se construyó teniendo en cuenta los resultados cuantitativos obtenidos de la investigación de enfoque mixto denominada "Prejuicios y estereotipos hacia estudiantes de la Universidad de Nariño sede Pasto pertenecientes y no pertenecientes a comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales y sus implicaciones en el contexto universitario".

5.2 Diseño de investigación

El componente cuantitativo se llevó a cabo siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006, 210), mediante un diseño de tipo no experimental puesto que en el estudio no se realizó manipulación de variables y sólo se observó los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos; y de tipo transeccional-descriptivo, dado que se indagó la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población en un momento único. Esto se logró a partir de la aplicación de una escala de actitudes para estudiantes pertenecientes y para estudiantes no pertenecientes, y el posterior análisis cuantitativo de la información derivada de la aplicación de estos instrumentos.

5.3 Población

La población escogida para el desarrollo del presente proyecto de investigación fueron los y las estudiantes de la Universidad de Nariño de la sede Pasto, matriculados en los semestres A de 2011, la escogencia de esta sede obedece a que Pasto es la ciudad capital y concentra la mayor población proveniente de las diversas regiones del Departamento.

5.3.1 Estudiantes universitarios no pertenecientes

La población sujeto de estudio fueron los estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño de la sede Pasto; se utilizó un muestreo aleatorio estratificado por facultades obteniendo una muestra de 368 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de la muestra por facultades

Facultad	Población	Muestra
Ciencias Humanas	1501	56
Ingeniería	1387	51
Artes	1367	51
Derecho	668	25
Ingeniería Agroindustrial	530	20
Ciencias Pecuarias	656	24

Ciencias Económicas y Administrativas	1615	60
Ciencias Agrícolas	519	19
Ciencias Exactas y Naturales	735	27
Educación	585	22
Ciencias de la Salud	356	13
TOTAL	9919	368

Los criterios de inclusión de los participantes fueron: a) que desee participar del estudio y b) que proporcione consentimiento informado, en el que se da a conocer los objetivos de la investigación y las implicaciones de su participación.

5.3.2 Estudiantes pertenecientes

Para la escogencia de estos participantes se llevó a cabo un muestreo por conveniencia, que según Borda, Tuesca y Navarro (2009, 125-126) implica el empleo de una muestra integrada por las personas cuya disponibilidad como sujetos de estudio sea más conveniente; se eligió este tipo de muestra dadas las características de localización de la población perteneciente.

La muestra de los estudiantes pertenecientes estuvo distribuida como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2. Distribución de la muestra por comunidades

Comunidad	Muestra
Afrocolombiana	32
Indígena	49
Homosexual	4
TOTAL	85

Quienes contaron con los mismos criterios de inclusión anteriormente señalados.

5.4 Instrumentos

5.4.1 Escalas de actitudes para estudiantes universitarios

Las actitudes que se evaluaron a través de estas escalas se centraron en identificar los aspectos afectivos, cognitivos y conductuales de los estudiantes



no pertenecientes hacia los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, afrocolombianas y homosexuales, y de los estudiantes que pertenecen a estas tres comunidades hacia los estudiantes que no pertenecen a ellas. Dichas escalas fueron construidas teniendo en cuenta el marco teórico, investigaciones relacionadas y el criterio del equipo investigador, posterior a esto se realizaron los procesos de validez y confiabilidad, mediante validez de contenido y confiabilidad de consistencia interna.

5.4.2 Construcción y validación de escala de actitudes para estudiantes no pertenecientes

La Escala de Actitudes para Estudiantes No Pertenecientes, tuvo por objetivo identificar los prejuicios y estereotipos de estudiantes universitarios hacia estudiantes afrocolombianos, indígenas y homosexuales. El instrumento construido fue una escala tipo Likert, que constaba de 83 ítems y 5 opciones de respuesta (Totalmente de Acuerdo, De Acuerdo, Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo, En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo).

En relación a la validez de contenido de la escala para estudiantes No Pertenecientes, los jueces fueron cuatro profesionales con conocimientos en investigación, psicometría y en el tema específico de la presente investigación; en este aspecto los jueces calificaron los ítems evaluando tres criterios: a) unidimensionalidad, hace referencia a exhaustividad de cada ítem en relación al atributo a evaluar; b) pertinencia, se refiere a si el ítem debe o no hacer parte de cada uno de los factores de la prueba; y c) claridad, se refiere a la comprensibilidad del ítem para la población a la cual está dirigido la prueba. En esta evaluación los índices de acuerdo para cada aspecto fueron los siguientes: 99.6% en unidimensionalidad, 99.7% en pertinencia y 98.3% en claridad, para un índice general de la escala de 99.2%.

A continuación se presentan las categorías, subcategorías e ítems correspondientes:

Tabla 3. Categorías, subcategorías e ítems de la escala de actitudes de no pertenecientes

Categoría	Subcategorías	Ítems
Prejuicios	Ámbito social	3, 11, 18, 19, 60, 64
	Características Generales	56
	Interés hacia la comunidad	22, 25, 28, 36, 39, 67, 68
	Relaciones Afectivas	13, 16, 42, 46, 58, 61
	Relación con compañeros de clases	7, 14, 29, 51, 54, 63, 74, 81
	Relación con Docentes	1, 49, 57
Estereotipos	Autoexclusión	5, 44, 47, 50, 62, 65, 69, 70, 72
	Ámbito Social	12, 17, 59, 66, 73
	Características Generales	8, 15, 21, 24, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 40, 43, 53, 75, 78, 79
	Exclusión	26, 77, 83
	Normatividad General y Universitaria	20, 41, 45, 48, 76, 80, 82
	Rendimiento Académico	33, 38, 71
	Sexualidad	6, 23, 52, 55

Es necesario aclarar que previo a la aplicación de las escalas a la muestra definitiva se llevó a cabo una prueba piloto con 30 estudiantes, la cual consistió en suministrar el instrumento a estudiantes universitarios con características semejantes a las de la muestra objeto de estudio. Este procedimiento permitió efectuar el proceso para determinar la confiabilidad de consistencia interna de los instrumentos; así como también analizar si se comprenden las instrucciones, si los ítems se comportan de la manera adecuada, además, de la pertinencia del lenguaje y la redacción. El análisis de los datos encontrados se realizó con el método

Alpha de Cronbach en el cual se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.96, lo cual refleja un alto grado de congruencia interna de la escala.

5.4.3 Construcción y validación de escala de actitudes para estudiantes pertenecientes

La Escala de Actitudes para Estudiantes Pertenecientes, tuvo por objetivo identificar los prejuicios y estereotipos de estudiantes afrocolombianos, indígenas y homosexuales hacia estudiantes que no pertenecen a estas comunidades. Esta escala tipo Likert, contó con 24 ítems y 5 opciones de respuesta (Totalmente de Acuerdo, De Acuerdo, Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo, En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo). A continuación se presentan las categorías, subcategorías e ítems correspondientes:

Tabla 4. Categorías, subcategorías e ítems de la Escala de Actitudes de Pertenecientes

Categorías	Subcategorías	Ítems
Prejuicios	Relación con compañeros de clases	1, 2
	Interés entre comunidades	8, 6
	Normatividad General y Universitaria	11
	Relaciones Afectivas	24, 4
	Relación con Docentes	3
	Ámbito Social	5
Esteretipos	Autoexclusión	22, 20, 23
	Ámbito Social	14, 17, 18, 19
	Exclusión	13, 16, 21
	Interés entre comunidades	7, 15
	Normatividad General y Universitaria	10, 12
	Rendimiento Académico	9

Con respecto a los procesos de validez y confiabilidad se llevó a cabo el mismo procedimiento que en la Escala de No

Pertenecientes por lo cual se expondrán los índices encontrados para esta escala dado que las conceptualizaciones se presentaron anteriormente.

En cuanto a la validez de contenido de la escala para estudiantes pertenecientes, los índices de acuerdo para cada aspecto fueron: 82% en claridad, 74.7% en unidimensionalidad y 98.7% en pertinencia, para un índice general de la escala de 85.1%. Con respecto a la confiabilidad de consistencia interna, se realizó una prueba piloto con estudiantes pertenecientes de otras Universidades, para el análisis de los datos se aplicó el método Alpha de Cronbach en el cual se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.94.

5.5 Elementos bioéticos y deontológicos de la investigación

Esta investigación cumple con los aspectos éticos planteados en la Ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de la Psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones, específicamente el Artículo 2: Disposiciones generales, numeral 9: investigación en seres humanos. Además no presentó riesgos asociados ni beneficios directos a los participantes. Dando cumplimiento a esta normatividad los participantes firmaron el consentimiento informado.

6. Hallazgos

Los hallazgos encontrados en la presente investigación se dividen en dos fases: la primera fase hace referencia a la información encontrada en los estudiantes no pertenecientes (a alguna comunidad afrocolombiana, indígena u homosexual), y la segunda fase se relaciona con los estudiantes pertenecientes a alguna comunidad.

6.1 Resultados y discusión de los estudiantes no pertenecientes

Para el análisis de los resultados de la escala de no pertenecientes, se tomaron



las categorías prejuicios y estereotipos en relación con cada una de las poblaciones sujeto de estudio de la siguiente manera: Prejuicios hacia estudiantes afrocolombianos (PA), prejuicios hacia estudiantes indígenas (PI), prejuicios hacia estudiantes homosexuales (PH), estereotipos hacia estudiantes afrocolombianos (EA), estereotipos hacia estudiantes indígenas (EI) y estereotipos hacia estudiantes homosexuales (EH).

Los resultados evidencian la influencia de la cultura en la manifestación de prejuicios y estereotipos, dado que cuando se encuentran prejuicios ante una comunidad también se presentan estereotipos hacia esa misma comunidad, de la misma manera, cuando existen prejuicios y estereotipos hacia uno de los grupos étnicos (afrocolombianos o indígenas) también se presentan hacia el otro grupo.

Lo anterior se comprende considerando que las manifestaciones de prejuicios y estereotipos hacia población afrocolombiana e indígena tienen sus raíces en la historia de Colombia, desde la conquista y la colonia, hasta la actualidad, reproducidos a través de las instituciones sociales (escuela, iglesia, medios de comunicación de masas). Así, se construyó el imaginario del hombre europeo, de raza blanca, como dotado de superioridad “Las demás etnias, se representan inferiores, irracionales o exóticas. Estas representaciones circulan desde la Colonia y justifican el sometimiento, la privación de derechos y la invisibilización de indígenas y afrocolombianos” (Rodríguez, 2007, 220). La situación más grave en cuanto a racismo en Colombia es la de la de los afrocolombianos, para quienes resulta más difícil el proceso de inclusión, pues no se les reconocen sus derechos particulares en la Constitución Nacional, como a los indígenas, pero tampoco en la realidad se les da un trato igualitario con respecto a los demás colombianos. Esto, por supuesto, no implica total integración de los indígenas a la sociedad colombiana, quienes también padecen notables condiciones

de violencia, desplazamiento, insatisfacción de necesidades básicas, entre otras problemáticas.

Desde esta perspectiva aún se presenta la vieja mirada imperial, que hace de la realidad social y cultural la teorización y forma de vida, en virtud de la globalización que homogeniza la diversidad humana en toda expresión. Es difícil aceptar que haya un lugar fuera de la cultura preestablecida, que sea necesaria legitimar, sino que por lo contrario la norma ya está establecida y para continuar con el pensamiento colonizado es vital identificar a los “sujetos subalternos”, en este caso afrocolombianos, indígenas y homosexuales. De allí que los sujetos subalternos, marginados y automarginados por su “condición”, no tengan la posibilidad de enunciarse en su diferencia en busca de condiciones adecuadas para vivir (Fernández, 2003, 13).

Estas afirmaciones se confirman en un estudio realizado en Perú, país multiétnico, con respecto a los estereotipos, prejuicios y exclusión social, en el cual Espinosa, Calderón, Burga y Güimac (2007, 319) encontraron que existen categorías sociales de alto y bajo estatus; en este segundo grupo se ubicaron los peruanos de origen andino, los amazónicos y los afro peruanos; demostrando una valoración mayor de grupos asociados a contextos urbanos o de mayor poder en detrimento de los grupos tradicionalmente relacionados con ámbitos marginales “relegados de la agenda política y social del país por cuestiones sociales, culturales o geográficas” (p. 319). A su vez, a los grupos considerados de bajo estatus se les asignan características como: conformismo, atraso, subdesarrollo e incapacidad. De alguna manera, estos grupos se consideran culpables de las falencias del grupo nacional, legitimando la desigualdad y exclusión social, así como haciendo que persistan conflictos intergrupales.

Por otro lado, los resultados del presente estudio muestran que los puntajes

promedios más altos se encontraron en estereotipos hacia afrocolombianos y estereotipos hacia homosexuales, en donde estos últimos mostraron el mayor desvío estándar de la escala, mientras que las medias de los prejuicios son menores para las tres poblaciones. Por lo tanto, los datos sugieren que en el total de la población evaluada hay mayores prejuicios y estereotipos hacia los estudiantes homosexuales y, en general, los estereotipos son más fuertes que los prejuicios hacia las tres poblaciones (Tabla 5).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
PA	7	49	20,90	6,558
PI	12	57	23,26	6,935
PH	11	55	29,79	9,387
EA	16	71	41,11	9,651
EI	12	56	28,78	7,364
EH	21	90	52,59	13,492

Con respecto al análisis de los prejuicios hacia las tres poblaciones en relación con la Facultad, se obtuvieron los datos presentados en la tabla 6 y en relación a los estereotipos hacia las tres poblaciones de acuerdo a la Facultad, se obtuvieron los datos que se muestran en la tabla 7.

Tabla 6. Puntaje de Prejuicios por Facultad (Media)

Facultad	PA	PI	PH
	Media	Media	Media
Ingeniería Agroindustrial	75,18	73,24	72,14
Artes	66,80	67,26	67,50
Ciencias Agrícolas	67,34	68,80	72,29
Ciencias Exactas y Naturales	69,58	72,78	73,10
Ciencias Humanas	68,22	69,32	65,39
Ciencias Pecuarias	68,37	68,01	69,38
Derecho	68,38	68,02	66,26
Ciencias de la Educación	70,36	68,65	71,33
Ciencias de la Salud	69,21	70,96	68,50
Ciencias Económicas y Administrativas	70,63	69,61	69,44
Ingeniería	75,20	73,90	76,82

Tabla 7. Puntaje de la Media de Estereotipos por Facultad

Facultad	EA	EI	EH
	Media	Media	Media
Ingeniería Agroindustrial	76,62	72,88	73,93
Artes	64,58	64,90	67,56
Ciencias Agrícolas	68,52	68,02	73,93
Ciencias Exactas y Naturales	72,34	72,57	74,34
Ciencias Humanas	68,20	67,97	65,99
Ciencias Pecuarias	68,72	68,27	68,63
Derecho	66,61	67,97	66,51
Ciencias de la Educación	69,79	70,30	71,04
Ciencias de la Salud	69,24	70,62	65,80
Ciencias Económicas y Administrativas	71,97	71,21	68,93
Ingeniería	74,35	75,68	75,78

Como se puede observar los resultados del presente estudio sugieren que existen mayores prejuicios y estereotipos hacia las comunidades afrocolombiana, indígena y homosexual en los programas de Ingeniería y Agroindustria; es interesante anotar que en estos programas, fueron más hombres que mujeres los que contestaron la escala. Las facultades de medias más bajas fueron las de Artes y Ciencias Humanas. El estudio Actitudes hacia la diversidad entre estudiantes universitarios elaborado por Alonso, Navarro y Vicente (s. f., 9) corrobora lo planteado en el presente trabajo en donde los estudiantes universitarios de Humanidades y Educación tienen actitudes más positivas frente a la diversidad que los estudiantes universitarios de otras áreas de conocimiento. Probablemente los cursos de este tipo de carreras de carácter humanístico sensibilizan a los estudiantes frente al tema de la discriminación.

De la misma manera Campo, Rodríguez y Trías (2008, 107) demostraron que las actitudes menos favorables hacia la comunidad homosexual pertenecen a carreras de las Ciencias Exactas mientras que las Humanidades muestran actitudes favorables, tal como se evidencia en el presente estudio, donde al grupo al que se le atribuye mayores prejuicios y



estereotipos son a los estudiantes homosexuales. Por el contrario, la investigación de Infante y Gómez (2004, 1) plantea que los estudiantes de Pedagogía e Ingeniería presentan actitudes positivas hacia las minorías étnicas. En la presente investigación se plantea la hipótesis de que en las Facultades en donde existe mayor contacto de las comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales con los estudiantes no pertenecientes, se manifiestan mayores prejuicios y estereotipos hacia estas comunidades, comprendiendo que la interrelación va más allá de convivir en un espacio académico, sino de compartir experiencias y situaciones del diario vivir. Además, los prejuicios y estereotipos contruidos a través del tiempo limitan la forma de ver y relacionarse con los demás, más aún, si no se establece una relación cercana que permita un conocimiento amplio de determinada comunidad.

Para establecer la diferencia de prejuicios y estereotipos según género se aplicó la prueba Mann - Witney, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Prejuicios y estereotipos distribuidos por género

Categorías	Género	Rango promedio	Sig. Asintót (bilateral)
PA	Femenino	171,92	0,042
	Masculino	194,61	
PI	Femenino	166,89	0,004
	Masculino	198,65	
PH	Femenino	146,86	0,000
	Masculino	214,76	
EA	Femenino	169,01	0,012
	Masculino	196,95	
EI	Femenino	170,98	0,029
	Masculino	195,37	
EH	Femenino	154,96	0,000
	Masculino	208,25	

Nota. N Masculino: 204; N Femenino: 164

En este caso los valores más altos en prejuicios y estereotipos se presentaron en el género masculino hacia estudiantes homosexuales. Mientras que en el género

femenino los valores más altos fueron en prejuicios hacia estudiantes afrocolombianos y estereotipos hacia estudiantes indígenas. Por último, se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas en relación al género, siendo más fuertes los prejuicios y estereotipos hacia las tres poblaciones en el género masculino que en el femenino. Sin embargo, un hallazgo importante en la investigación, es que tanto hombres como mujeres tienen prejuicios y estereotipos más fuertes hacia los estudiantes homosexuales, lo cual es similar a lo encontrado en el estudio de Toro y Varas (2004, 547) quienes describieron niveles significativos de prejuicio hacia gay y lesbianas en poblaciones de estudiantes universitarios, por lo anterior se puede afirmar que los estudiantes heterosexuales muestran actitudes más desfavorables hacia los estudiantes homosexuales que frente a los estudiantes afrocolombianos e indígenas. De igual manera, en la investigación realizada por Herrera (2004, 4-5) se encontró prejuicios acerca de la normalidad y naturalidad de la homosexualidad, destacando su presencia en el ámbito universitario. No obstante, la investigación de Barrientos y Cárdenas (2008, 21) manifiesta que tanto los hombres como las mujeres, sin distinción de sexo y de sus actitudes explícitas, expresan similares niveles de prejuicio implícito hacia los hombres homosexuales, por tanto, aun cuando las mujeres poseen actitudes explícitas más favorables que los hombres, a nivel automático ellas responden de la misma forma que los hombres.

Los resultados obtenidos mediante el presente estudio evidencian la influencia significativa que tiene la variable género en la manifestación de prejuicios y estereotipos hacia estudiantes pertenecientes a las comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales en la Universidad de Nariño sede Pasto, estas diferencias significativas entre hombres y mujeres se evidencian también en los resultados de otros estudios que abordan temáticas rela-



cionadas y que demuestran que especialmente hacia la población homosexual se encuentra mayor presencia de prejuicios por parte de los hombres que por parte de las mujeres.

Es así como Campo, Herazo y Cogollo (2009, 840) identificaron como factores predictores de actitud negativa hacia la homosexualidad: el sexo masculino, menos años cumplidos y conservatismo religioso.

También en un estudio dirigido a identificar actitudes de estudiantes universitarios de Derecho y Psicología hacia la homosexualidad se encontró que los hombres mantienen actitudes más negativas hacia los homosexuales que las mujeres sin importar la carrera que estudien, es decir dentro de las poblaciones de Psicología y Derecho, los hombres manifestaron mayores prejuicios hacia la homosexualidad que las mujeres (Chávez y Ganem, s.f, 7). Estos resultados se articulan con lo encontrado en el presente estudio en el que si bien se encontraron diferencias significativas entre facultades, el análisis de la información hace evidente que en dichas facultades hay una predominancia de estudiantes de género masculino lo que permite estipular que la variable género incide significativamente en la presencia de prejuicios y estereotipos.

En lo que concierne a la relación entre las variables género, prejuicios y estereotipos hacia comunidades indígenas y afrodescendientes, son menos los estudios encontrados que permiten contrastar los resultados del presente estudio, sin embargo, se resalta el estudio de Pires y Alonso (2008, 282) donde las mujeres declararon sentir menos prejuicio hacia los afrodescendientes que los hombres. Igualmente se encontró que de todas las variables utilizadas, el género es el mayor predictor para diferenciar la manifestación del prejuicio racial entre los sujetos que declaran un mayor racismo moderno.

Finalmente, las diferencias en la socialización en las diferentes etapas vitales entre hombres y mujeres inciden en la pre-

sencia de prejuicios y estereotipos hacia las poblaciones estudiadas, considerando que la socialización está enmarcada en contextos culturales, que definen las actitudes. Por ejemplo, las pautas difieren dependiendo del género y de las expectativas frente a los roles sociales, lo cual podría incidir en la presencia mayor o menor de prejuicios y estereotipos. Por lo tanto, el desarrollo de una nueva sensibilidad hacia las diferencias y complejidades de la sociedad y cultura son fundamentales, desde un cambio epistémico profundo en la mirada sobre sí mismo, comprendiendo que en la actualidad aún se presenta una mente colonizada, que no permite “ver” y aprender de la diversidad cultural y sexual.

6.2 Resultados y discusión estudiantes pertenecientes

El análisis descriptivo de los datos se realizó teniendo en cuenta las siguientes categorías: Prejuicios de estudiantes indígenas hacia no pertenecientes (PINP), prejuicios de estudiantes afrocolombianos hacia no pertenecientes (PANP), prejuicios de estudiantes homosexuales hacia no pertenecientes (PHNP), estereotipos de estudiantes indígenas hacia no pertenecientes (EINP), estereotipos de estudiantes afrocolombianos hacia no pertenecientes (EANP), estereotipos de estudiantes homosexuales hacia no pertenecientes (EHNP).

A continuación se presentan los resultados referentes a los prejuicios y estereotipos de los estudiantes indígenas, afrocolombianos y homosexuales hacia estudiantes no pertenecientes a estas comunidades, es importante aclarar que en el caso de los estudiantes homosexuales por haber trabajado con un número muy reducido de población no es conveniente tener en cuenta estos datos para evitar con ello sesgos y generalizaciones poco pertinentes hacia esta población; asimismo cabe señalar que la teoría y estudios realizados en relación al tema son realmente muy escasos.



Para el análisis de la categoría prejuicios, se utilizaron pruebas no paramétricas. En la Tabla 9 se muestran los rangos promedios para cada población:

Tabla 9. Estadísticos descriptivos Prejuicios

Población	N	Rango promedio
Indígena	49	36,24
Homosexual	4	49,50
Afrocolombiano	31	51,48
Total	84	

Mientras que para el análisis de la categoría estereotipos, por ser un variable que tiene una distribución normal, se realizaron pruebas paramétricas, como se puede observar en la Tabla 10:

Tabla 10. Estadísticos descriptivos Estereotipos

E	N	Media	Desviación típica	Error típico
Indígena	49	31,71	10,414	1,488
Homosexual	4	49,25	4,924	2,462
Afrocolombiano	31	44,45	7,084	1,272
Total	84	37,25	11,231	1,225

Entre los hallazgos relevantes de la investigación en relación a la categoría estereotipos, se puede evidenciar que existen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes indígenas y afrocolombianos, y entre estudiantes indígenas y homosexuales, siendo los estudiantes afrocolombianos los que tienen el valor más alto en esta variable, y son también los que presentan mayores estereotipos hacia los estudiantes no pertenecientes.

Esto puede ser explicado teniendo en cuenta que los prejuicios, estereotipos y discriminación son categorías relacionales como lo expresa Wade (citado por Andrés, 2008, 20) al afirmar que “el racismo es relacional, es decir que la diferenciación que establece se da en procesos relacionales, entre dos o más individuos, y que el mismo individuo que en una interacción puede ser discriminado, puede ser el que discrimine en una interacción con otro individuo”, en este sentido, la comunidad afrocolombiana la cual generalmente es receptora de mayores estereotipos, prejuicios y discriminación, ha desarrollado estereotipos como un mecanismo para evaluar a los otros y de esta manera determinar sus formas de relación (tabla 11).

Con respecto a los prejuicios, al realizar el análisis entre los grupos solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes indígenas y afrocolombianos, presentándose el valor más alto en los estudiantes afrocolombianos ($p < 0.05$). Estos resultados pueden interpretarse en el marco de la hipótesis de la existencia de una prevención que tiene la comunidad afrocolombiana como mecanismo de defensa por la discriminación de la que ha sido objeto, dicha prevención se evidencia en el estado del arte de la investigación sobre las Comunidades Afrodescendientes y Raizales en Bogotá D. C. realizado por Rodríguez y Jiménez (2006, 121-122), donde se afirma que los afrocolombianos cuentan con muchas estrategias de resistencia para combatir las formas de violencia a las que

Tabla 11. Comparaciones de la variable estereotipos entre los grupos

(I) Población	(J) Población	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Indígena	Homosexual	-17,536*	2,877	-28,20	-6,87
	Afrocolombiano	-12,737*	1,958	-17,51	-7,96
Homosexual	Indígena	17,536*	2,877	6,87	28,20
	Afrocolombiano	4,798	2,772	-5,78	15,38
Afrocolombiano	Indígena	12,737*	1,958	7,96	17,51
	Homosexual	-4,798	2,772	-15,38	5,78

Nota. *. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

están expuestos diariamente; entre ellas, algunas veces han optado por restringir la entrada de los “no negros” a “sus sitios” de rumba, en otras ocasiones algunos de ellos optan por negarse a intercambiar información referente a su grupo étnico con otros sectores de la ciudad y otros por el contrario utilizan estrategias no agresivas como la apertura de restaurantes en donde se puede manifestar abiertamente la interculturalidad. De esta forma, en este estudio se afirma que los afrocolombianos se valen de los mismos argumentos de exclusión que reciben de los mestizos para discriminarlos abiertamente.

Al analizar las diferencias en la categoría estereotipos con respecto al género (masculino y femenino), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (Tabla 12), contrario al estudio “La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes”, en donde los resultados indican diferencias de género, aunque no muy marcadas, en cuanto a la asunción de los estereotipos de género entre mujeres y hombres. Aquí se observó que los hombres tienen más arraigados los estereotipos de género que las mujeres (Colás y Villaciervos, 2007, 52).

Sin embargo, en cuanto a la categoría prejuicios con respecto al género, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en donde los datos indican que el género femenino es el que presenta una mayor tendencia de prejuicios en comparación con el género masculino (tabla 13).

De acuerdo con un estudio llevado a cabo por Bolaños (2005, 3) a las mujeres afro les resulta más difícil relacionarse con otras comunidades, aspecto que puede explicarse a la historia de discriminación a la que ha sido sometida la mujer en diferentes contextos, de manera que aquí se perciben dos tipos de discriminación, por un lado, la referida a la pertenencia a un grupo étnico y por otro, al género. Es así, como las universidades latinoamericanas han desarrollado proyectos y esfuerzos importantes para evidenciar la discriminación de que son objeto las mujeres en nuestra sociedad y en las mismas universidades, así como para modificar las prácticas reproductoras del sistema patriarcal.

Dado que al no encontrarse suficientes estudios en relación a las comunidades pertenecientes (afrocolombiana, indígena y homosexual) es complicado establecer afirmaciones, más aun, comprendiendo que la mayoría de estudios anteriormente señalados se realizaron con población no perteneciente; a modo de hipótesis se puede indicar que el género femenino presenta una mayor tendencia a evidenciar prejuicios en comparación con el género masculino, ya que a través del tiempo se han configurado y desplegado una serie de estrategias de afrontamiento para mitigar y hacer frente a los efectos negativos de los prejuicios, estereotipos y discriminación de la sociedad, en donde las

Tabla 12. Diferencias por género en Estereotipos

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
E	Se han asumido varianzas iguales	,129	,720	,902	82	,370	2,236	2,479	-2,696 7,168
	No se han asumido varianzas iguales			,909	77,490	,366	2,236	2,461	-2,663 7,136



Tabla 13. Diferencias por género en Prejuicios

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos	Sig.
P	Femenino	36	49,24	1772,50	
	Masculino	48	37,45	1797,50	
	Total	84			.028

mujeres además de vivir la exclusión por pertenecer a una comunidad afrocolombiana, indígena u homosexual, tienen que afrontar las consecuencias de una historia de violencia física o psicológica ejercida contra la mujer por el simple hecho de serlo, lo anterior se evidencia en la investigación realizada por Chaparro (2009, 6), donde se afirma que algunas mujeres se vuelven prevenidas a la hora de relacionarse con los demás porque consideran que pueden ser potenciales objetos de discriminación, violencia sexual y vigilancia constante por parte de las demás personas por su color de piel.

Por otra parte, retomando los estudios postcoloniales que buscan explicar estructuras, relaciones y secuelas del colonialismo, así como formas de combatir dichos efectos; se puede explicar que aun en la actualidad se presentan productos de la lógica colonial, las mismas oposiciones hegemónicas siguen reproduciéndose en relación a los afrocolombianos e indígenas: civilizado/barbado, superior/inferior, inteligente/tonto, entre otros. Algunos teóricos del postcolonialismo, como Stuart Hall y Frantz Fanon, exploran la naturaleza del colonialismo y su relación con el racismo, así como el daño psicológico que provoca la lógica colonial tanto en el colonizado como en el colonizador, en donde la simple apreciación de la belleza (masculina y femenina), de las tonalidades de piel y cabello, el hablar una misma lengua y abandonar las costumbres, se hayan marcadas por la lógica del colonialismo (Arreaza y Tickner, 2002, 26).

Así, los hallazgos de este estudio puede entenderse a la luz de que las comunidades pertenecientes (afrocolombiana, indígena u homosexual), viven un contexto en donde se presenta la vieja

mirada imperial, que hace de la realidad social y cultural la homogenización de la diversidad a través de una memoria colectiva, recuerdos, vivencias y lenguaje transmitidos en el marco familiar, en asociaciones, en redes de sociabilidad afectiva. Con esto, algunos recuerdos pueden ser celosamente guardados en estructuras de comunicación informales y pasan desapercibidos por la sociedad en general, pero los silencios, discursos, alusiones y metáforas, permiten a los sujetos confesarse a sí mismos y a los demás; de allí, se puede establecer que a través del tiempo los países colonizadores construyeron y construyen a través del discurso, una idea de las sociedades y sujetos colonizados, estableciendo normas sobre lo que es “bueno” o “malo” y haciendo que tanto los colonizadores y colonizados hablen, excluyan y se excluyan con el mismo discurso homogéneo (Arreaza y Tickner, 2002, 26; Pollak, 2006, 24).

7. Conclusiones

Los resultados evidencian la influencia de la cultura en la manifestación de prejuicios y estereotipos, dado que cuando se encuentran prejuicios ante una comunidad también se encuentran estereotipos hacia esa misma población, de la misma manera, cuando se presentan prejuicios y estereotipos hacia uno de los grupos étnicos (afrocolombianos o indígenas) también se presentan hacia el otro grupo. Además, los datos sugieren que en la población evaluada se presentan mayores prejuicios y estereotipos hacia los estudiantes homosexuales y, en general, los estereotipos son más fuertes que los prejuicios hacia las tres poblaciones (afrocolombiana, indígena y homosexual).



Un hallazgo importante en la investigación, es que tanto hombres como mujeres tienen prejuicios y estereotipos más fuertes hacia los estudiantes homosexuales que hacia los estudiantes afrocolombianos e indígenas, sin embargo, las diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto a estas categorías establecen que los hombres también presentaron prejuicios y estereotipos más fuertes que las mujeres hacia las comunidades indígenas y afrocolombianas. Lo anterior permite afirmar que la categoría género es una variable determinante asociada a la presencia de prejuicios y estereotipos hacia estas poblaciones.

Con respecto a la Facultad, los resultados del presente estudio muestran que existen mayores prejuicios y estereotipos en las facultades de Ingeniería y Agroindustria hacia los estudiantes pertenecientes a las comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales, es interesante anotar que en estas facultades fueron más hombres que mujeres quienes contestaron la escala. Por su parte las facultades donde se obtuvo las puntuaciones más bajas en prejuicios y estereotipos fueron Artes y Ciencias Humanas.

Esta investigación permite evidenciar que los estudiantes no pertenecientes, presentan influencias familiares, religiosas y culturales, influencias fundamentales para la constitución de prejuicios y estereotipos, los cuales son aprendidos a una temprana edad lo que los hace difíciles de cambiar, sin que ello implique que no se puedan transformar cuando las personas hacen consciencia crítica pueden verse motivados a romper con sus esquemas previos.

Por otra parte, en los estudiantes pertenecientes en lo referente a la variable estereotipos, existen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes indígenas y afrocolombianos y entre estudiantes indígenas y homosexuales, siendo los estudiantes afrocolombianos los que tienen el valor más alto en esta variable,

y al parecer ellos son los que presentan mayores estereotipos hacia los estudiantes no pertenecientes. Con respecto a los prejuicios, al realizar el análisis entre los grupos solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes indígenas y afrocolombianos, presentándose el valor más alto en los estudiantes afrocolombianos.

Se encontró además en los estudiantes pertenecientes que el género femenino presenta una mayor tendencia a evidenciar prejuicios en comparación con el género masculino, ya que a través del tiempo se han configurado y desplegado una serie de estrategias de afrontamiento para mitigar y hacer frente a los efectos negativos de los prejuicios, estereotipos y discriminación de la sociedad, en donde las mujeres además de vivir la exclusión por pertenecer a una comunidad afrocolombiana, indígena u homosexual, tienen que afrontar las consecuencias de una historia de violencia física o psicológica ejercida contra la mujer por el simple hecho de serlo.

A manera de hipótesis se sugiere que la presencia de prejuicios y estereotipos en estudiantes pertenecientes sea interpretada como un mecanismo de defensa ante su histórica discriminación y exclusión. De igual manera, esto nos permite comprender que los prejuicios y estereotipos son categorías relacionales, en cuanto se presentan y se mantienen en un contexto donde uno es el que discrimina y otro el que es discriminado, relación que puede ser invertida dependiendo del contexto o características en las que se presente.

En relación a esto y para finalizar, como se puede observar los resultados de la presente investigación dan cuenta de la naturaleza de lo que diversos autores han establecido como una memoria estructurada o mejor nombrada memoria encuadrada (Rousso, citado por Pollak, 2006, 11), donde el relato oficial de los acontecimientos históricos hace que se presuma que las personas pertenecientes



a ciertos grupos cuenten con ciertas características nombrables y otras atribuidas a priori. De ahí que se haya encontrado que los estudiantes no pertenecientes atribuyen características específicas a los estudiantes afrocolombianos, indígenas y homosexuales que fundamentan la presencia de prejuicios y estereotipos hacia dichos estudiantes pertenecientes.

Asimismo, con los hallazgos de este estudio se puede decir que los estudiantes afrocolombianos también hacen parte de dicha memoria encuadrada puesto que asumen una posición enmarcada a prejuicios y estereotipos que refuerzan los sentimientos de pertenencia y las fronteras socioculturales en relación a los estudiantes que no pertenecen a su grupo étnico.

8. Recomendaciones

El presente estudio es sugerente frente a la necesidad de que la Universidad preste atención a los prejuicios y estereotipos dirigidos hacia comunidades minoritarias, teniendo en cuenta las posibles situaciones de discriminación que se puedan derivar de estas actitudes.

Es necesario que se lleven a cabo más estudios con comunidades indígenas, afrocolombianas y homosexuales, ya que es muy poca la información que se puede encontrar con respecto a los prejuicios y estereotipos en estas poblaciones, además es importante que se vean problemáticas como la discriminación de manera relacional, entendiendo a los diferentes actores y factores involucrados en ellas.

Es importante prestar atención a otras comunidades objeto de discriminación en la Universidad, ya que esto permite concebir el problema desde un panora-

ma más amplio para poner en marcha acciones que posibiliten la movilización y el reconocimiento de la diferencia como parte de la multiculturalidad del país y la región.

Comprender las condiciones históricas, políticas, económicas de conflicto que viven diferentes comunidades indígenas, homosexuales y afrocolombianas, a partir de la generación de espacios de encuentro y reflexión, ayudaría a minimizar las concepciones erróneas que se tienen frente a un grupo o hacia una comunidad determinada.

Es importante propiciar nuevos encuentros entre culturas para acercar a los estudiantes y dar la posibilidad de conocerse mutuamente, en este proceso el papel de las mismas comunidades pertenecientes debe ser activo y propositivo.

Los diferentes actores de la comunidad académica: docentes, estudiantes y administrativos están llamados a generar espacios de convivencia que busquen disminuir prejuicios, estereotipos y discriminación. Lo anterior en el marco de una política universitaria que garantice el cumplimiento de estos propósitos.

De manera especial los programas que forman licenciados deben hacer un énfasis en la formación de los futuros docentes desde una perspectiva intercultural, de tal forma que se posibilite la transferencia de estos aprendizajes en los diferentes niveles del sistema educativo.

Finalmente en el marco del paradigma Universidad y Región de la Universidad de Nariño, uno de los objetivos de la investigación y la proyección social de la Universidad deberá ser apoyar y trabajar conjuntamente con comunidades diversas teniendo en cuenta las características socioculturales de nuestro contexto.

9. Bibliografía

- Acuña, Andrea, y Oyuela, Raúl. (2006). Diferencias en los prejuicios frente a la homosexualidad masculina en tres rangos de edad en una muestra de hombres y mujeres heterosexuales. *Revista Psicología desde el Caribe* No. 18.
- Aguilar, Jorge. (2011). *Prejuicios, estereotipos y discriminación*. Disponible en: http://www.conductitlan.net/psicologia_organizacional/prejuicio_estereotipo_discriminacion.pdf. (Recuperado en Abril 15 del 2011).
- Almeida, José. (1999). *Racismo en las Américas y el Caribe*. Quito: Editorial ABYA YALA.
- Alonso, María., Navarro, Raquel y Vicente, Lidón. (s.f). *Actitudes hacia la diversidad entre estudiantes universitarios*. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/editions/jfi13/44.pdf>. (Recuperado en Junio 22 del 2012).
- Andrés, Lidia. (2008). Racismo en comunidades de élite: un estudio de caso. Disponible en: <http://flacsoandes.org/dspace/bits/tream/10469/858/4/TFLACSO-2008LA.pdf> (Recuperado en Julio 5 del 2012).
- Arreaza, Catalina y Tickner, Arlene (2002). Postmodernismo, Postcolonialismo Y Feminismo: Manual Para (In) Expertos. *Revista Colombia Internacional*, Nro. 54. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Barrientos, Jaime y Cárdenas, Manuel. (2008). Actitudes explícitas e implícitas hacia los hombres homosexuales en una muestra de estudiantes universitarios en Chile. *Revista Psyqué* Nro. 2, (17).
- Becerra, Sandra., Tapia, Carmen., Barría, Cecilia. y Orrego, Claudia. (2007). Prejuicios y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* No. 3, (2). Chile.
- Beristain, Carlos. (2006). *Afrontando la violencia. Memoria y resistencia de las comunidades indígenas*. Disponible en: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/9002.pdf>. (Recuperado en Agosto 5 del 2012).
- Bolaños, Carolina. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. *Revista actualidades investigativas en educación* (5). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Borda, Mariela, Tuesca, Rafael y Navarro Edgar. (2009). *Métodos cuantitativos. Herramientas para la investigación en salud* (2ta edición). Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Callirgos, Juan. (1993). *El racismo la cuestiona del otro (y de uno)*. Lima, Perú: Editorial DESCO.
- Campo, Adalberto, Herazo, Edwin y Cogollo, Zuleima. (2009). Homofobia en estudiantes de enfermería. *Revista colombiana de enfermería* Nro. 3, (44).
- Campo, Karen., Rodríguez, María y Trías, Lucila. (2008). Actitudes de los estudiantes universitarios hacia la homosexualidad. *Revista de Psicología* Nro. 27, (2).
- Chaparro, Julie. (2009) *“Es que tenía que ser negro”: estereotipos y relaciones sociales*. Disponible en: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2009/chaparro.pdf>. (Recuperado el 25 de Octubre de 2010).
- Chávez, Alejandra y Ganem, María. (2011). *Actitudes de Estudiantes Universitarios de derecho y psicología hacia la homosexualidad*. Disponible en: <http://marciano.atomkinder.net/amopp/pdf/homosexualidad.pdf> (Recuperado en Julio 10 del 2012).
- Colás, Pilar y Villaciervos, Patricia. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa* Nro. 1, (25). España: Universidad de Sevilla.
- Corsi, Jorge. (2003). La homofobia cultural y la construcción de la masculinidad. Disponible en: http://www.jerez.es/fileadmin/Documentos/hombresxigualdad/fondo_documental/Identidad_masculina/40.pdf. (Recuperado el 28 de Septiembre de 2011).
- Criollo, Constanza (2002). Caracterización sociológica de personas viviendo con VIH SIDA en Pasto. San Juan de Pasto: Trabajo de grado, Universidad de Nariño.
- Cruz, Salvador (2002). Homofobia y masculinidad. *Revista El Cotidiano* No 113 (18). Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco.
- Espinosa, Agustín., Calderón, Alicia., Burga, Gloria., Güímac, Jessica (2007). Prejuicios, estereotipos y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología* Nro. XXV, (2).



- Fernández, Estela. (2003). Los estudios poscoloniales y la agenda de la filosofía latinoamericana actual. Revista Herramienta, Nro. 24. Buenos Aires, Argentina: Editores Herramienta.
- Figuroa, María y Lasso, Linda. (2009). Factores que influyen en la discriminación a la comunidad homosexual residente en la Ciudad de Pasto. San Juan de Pasto: Trabajo de grado, Universidad de Nariño.
- González, Blanca. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. Revista Comunicar No. 12.
- Gross, Richard (2004). *Psicología: La ciencia de la mente y la conducta*. México: Editorial Manual Moderno
- Gutiérrez, Paloma y López, María. (2006). Estereotipo-prejuicio. Programas hacia la tolerancia intergrupar. Revista digital Investigación y educación Nro. 25 (2).
- Hernández, Gloria y Meza, Adriana (2008). Manifestaciones de discriminación etnoracial hacia estudiantes afrocolombianos de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto: Trabajo de grado, Universidad de Nariño.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista Pilas. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, Juan. (2004). Prejuicios, estereotipos y creencias en torno a la homosexualidad masculina y femenina. Disponible en: <http://juanherrera.files.wordpress.com/2008/09/trabajo-curso-2003.pdf> (Recuperado en Junio 29 del 2012).
- Infante, Marta y Gómez, Elena. (2004). Actitudes de los estudiantes de Educación hacia la integración de personas con discapacidad y la educación multicultural. Revista de teoría, investigación y práctica Nro. 4, (16).
- Ley 1090 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Ministerio de la Protección Social. Bogotá, Colombia (2006).
- Martin, Emma (2009). Opiniones de hombres y mujeres sobre la homosexualidad. Revista Electrónica de Portales Médicos. Disponible en: <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/1549/1/Opiniones-que-tienen-hombres-y-mujeres-sobre-la-homosexualidad.html>. (Recuperado el 19 de Octubre de 2012).
- Organización de las Naciones Unidas- ONU (2004). El racismo, la discriminación racial, la xenofobia y todas las formas de discriminación. Colombia: Autor.
- Ortiz, Luis (2004). Oposición a las minorías sexuales desde la inequidad de género. Revista Política y cultura, otoño Nro. 22. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/267/26702209.pdf>. (Recuperado el 3 de Octubre de 2012).
- Ortiz, Luis (2005). Influencia de la oposición internalizada sobre la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. Salud Mental, agosto, Nro. 28 (4). Distrito Federal, México: Instituto Nacional de Psiquiatría. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/582/58242806.pdf> (Recuperado el 25 de Junio de 2012).
- París, María (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. Revista Política y Cultura, primavera, Nro. 017. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.
- Pires, Ana y Alonso, Fernando. (2008). El prejuicio racial en Brasil: Nuevas medidas y perspectivas. Revista Psicología y sociedad No. 2 (20).ISSN 1807-0310. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000200015>. (Recuperado el 5 de mayo de 2012).
- Pollak, Michael. (2006). *Memoria, Olvido y Silencio*. Argentina: Ediciones Al Margen.
- Pulecio, G. (2009). Filosofía y diversidad sexual: aportes para una lectura de la constitución colombiana en clave de género. Disponible en: http://www.javeriana.edu.co/juridicas/pub_rev/documents/13-FILO-SOFIAYDIVERSIDADSEXUAL_000.pdf. (Recuperado el 19 de Octubre de 2011).
- Reales, Leonardo (1991 – 2005). Racismo y políticas públicas en Colombia. El caso afrocolombiano. Revista de salud pública. Disponible en: http://www.eipcfedhop.org/EIPColombia/2005/afro_colombiens/Racismo.pdf. (Recuperado el 22 de Octubre de 2009)
- Rivera, Fredy. (2000) Las aristas del racismo. Revista de ciencias sociales Nro. 001 (VI). Venezuela: Universidad de Zulia.



- Rodríguez, Francisco. (2007). Reseña de Van Dijk, Racismo y discurso en América Latina. *Discurso y sociedad*, Vol. 1 (4). Disponible en: <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Rodriguez.pdf>
- Rodríguez, Natalie y Jiménez, Natalia. (2006) *Estado del arte de la investigación sobre las comunidades e afrodescendientes y raizales en Bogotá*. Disponible en: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/files/estadosartes/Estados%20del%20arte%20Comunidades%20Afrodescendientes%20y%20Raizales.pdf> (Recuperado en Julio 3 del 2012).
- Santacruz, Diana y Vallejo, Claudia. (2010). *Espacios de interrelación entre los/las jóvenes con orientación sexual diversa y la comunidad heterosexual en el entorno familiar y de amigos en la ciudad de San Juan de Pasto 2009*. San Juan de Pasto: Trabajo de Grado, Universidad de Nariño
- Toro, José y Varas, Nelson. (2004). Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *Revista International Journal of Clinical and Health Psychology* Nro. 3, (4). Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Valderrama, Carlos y Portocarrero, Claritza (2009). Representaciones racializadas y estereotipadas de las Mujeres afrocolombianas. Un caso tipo de discriminación múltiple en Colombia. En: 7to coloquio académico "Ni una vida más para la toga" Facultad de derecho. Puerto Rico: Universidad Eugenio María de Hostos.
- Villota, Gabriela y Villota, Claudia. (2000). Actitudes frente a comportamientos sexuales que aumentan o disminuyen la probabilidad de adquirir VIH/SIDA en la Universidad de Nariño, Torobajo, Pasto. San Juan de Pasto: Trabajo de grado, Universidad de Nariño.
- Worchel, Stephen, Cooper, Joel, Goethals, George, y Olson, James (2002). *Psicología Social*. México: Thomson.



El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas¹

MARÍA TERESA QUINTERO QUINTERO²

GERMAN MANUEL OROZCO VALLEJO³

CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

El propósito del presente artículo es socializar los resultados de la investigación denominada: ***El Desempeño Académico: Una visión desde los actores***. Para llevar a cabo este estudio etnográfico se seleccionaron 2 escuelas de Básica Primaria, una urbana de Manizales y otra rural del Municipio de Belalcázar y un Colegio urbano del Municipio de Villamaria. El objetivo del estudio fue develar los imaginarios que los padres de familia, estudiantes y docentes tienen con relación a los factores internos y externos que inciden en el éxito académico de los estudiantes y comprender el significado que con relación al desempeño académico, tiene los reportes expedidos por las Instituciones Educativas. Los resultados más relevantes de la investigación se sitúan en la escuela ya que como estructura social exige a los actores involucrados el cumplimiento de requerimientos internos y externos desde el respeto y acato a los rituales inmersos en las condiciones institucionales, la práctica pedagógica y la cultura escolar. Estos aspectos se convierten en cierta medida en un obstáculo para el éxito académico sumado a las condiciones del núcleo familiar y las políticas del país. Los reportes expedidos desde las instituciones educativas representan para los estudiantes y docentes una posibilidad para el reconocimiento y certificación de logros, pero para los padres de familia no los mismos, no reflejan en la mayoría de casos un verdadero diagnóstico del proceso escolar.

Palabras claves: desempeño académico, éxito escolar, reportes escolares, rituales de la escuela y reconocimiento.

1 Recibido: 09 de mayo de 2013. Aceptado: 19 de agosto de 2013.

2 María Teresa Quintero Quintero. Magister en Educación-Docencia. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Manizales. Especialista en Computación para la Docencia de la Universidad Antonio Nariño de Manizales. Docente de Básica Primaria en La Institución Educativa El Madroño de Belalcázar Caldas. Correo electrónico: mariateresaquintero525@hotmail.com

3 Germán Manuel Orozco Vallejo. Magister en Educación-Docencia. Ingeniero de Sistemas de La Universidad Autónoma de Manizales. Especialista en Computación para la Docencia de la Universidad Antonio Nariño de Manizales. Docente de Informática Básica Secundaria en La Institución Educativa Santa Luisa de Marillac de Villamaria Caldas. Correo electrónico: germanorozcovoallejo@hotmail.com

4 Investigadora Principal Luz Elena Patiño Giraldo. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Magister en Educación Psicopedagogía. Licenciada en Educación Historia y Geografía. Docente de la Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: luz@hotmai.com

The Academic Performance: An option for qualify educational institutions

Abstract

The purpose of this paper is present results of research called: The Academic Performance: An option for qualify educational institutions. Basic Primary schools, one urban of Manizales and one rural of Municipality of Belalcázar and one urban college of Municipality of Villamaria, were selected to carry out this ethnographic study. The study was aimed to uncover imaginaries that parents, students and teachers have regard to internal and external factors that affect the academic success of students and understand meaning that for same actors have the reports issued by the Educational Institutions in relation to students' academic performance. The most relevant results of the research has been in the school since it is such a social structure which requires compliance stakeholders internal and external requirements with respect and I respect the rituals involved in the institutional, pedagogical practice and school culture. These aspects become something of an obstacle to academic success combined with the conditions of the family and the country's policies. Reports issued from educational institutions pose to students and teachers a chance for recognition and certification of achievements, such reports to parents not reflect in most cases a true diagnosis of the schooling process

Key words: academic achievement, school success, school reports, school rituals and recognition.

Presentación y justificación

El Ministerio de Educación Nacional generó, en la última década, un conjunto de políticas educativas con el propósito de promover la permanencia y promoción de todos los estudiantes en los centros educativos. Sin embargo muchos de los educandos no logran desarrollar en las instituciones las competencias esperadas y por lo tanto al enfrentar las diversas pruebas externas, tanto a nivel nacional como internacional, los resultados de los estudiantes colombianos no corresponden con las inversiones y esfuerzo de los actores educativos.

Cada institución educativa es autónoma en las estrategias didácticas y evaluativas que utilizan para lograr el desarrollo de las competencias esperadas para los distintos niveles educativos y los resultados de dicha valoración se explicitan en un informe o calificación que bimestralmente se le en-

trega al padre de familia o acudiente de los estudiantes. Se espera que dicho informe posibilite a todos los actores educativos una reflexión acerca de las condiciones de desempeño de los educandos y que, a partir de la misma, se propongan alternativas que aseguren que aquellos estudiantes que tienen dificultades para responder positivamente puedan mejorar significativamente. Pero la realidad demuestra que en muchas ocasiones no se generan las transformaciones esperadas y que por lo tanto el reporte del desempeño no cumple con la función que le ha sido asignada.

Las investigaciones que sobre rendimiento académico se han realizado han permitido concluir que en este fenómeno inciden múltiples factores que tienen que ver con las condiciones personales, pedagógicas y sociales y se proponen estrategias para mejorar las condiciones, pero las mismas no han indagado acerca de la percepción y sentido que los actores



(padres de familia, docentes y estudiantes) tienen acerca de la problemática. El presente trabajo pretende entonces, indagar por el significado que para la comunidad educativa tiene el reporte de desempeño que expiden permanentemente las instituciones y por los factores que inciden en el éxito o fracaso en sus resultados académicos.

El éxito académico obtenido por los discentes en su proceso de formación escolar afecta el desarrollo de la autoestima y en el proyecto de vida de éstos y por ende la función social que cumplirán, pero además, contribuye al fortalecimiento o debilitamiento de la escuela como institución social para formar a los nuevos ciudadanos y por lo tanto contribuir a la consolidación de una sociedad con mayores niveles de equidad y justicia social. Es entonces fundamental comprender desde los actores, las condiciones necesarias y suficientes para lograr el éxito académico de los estudiantes y a partir de esta comprensión plantear nuevas prácticas pedagógicas que aseguren a los estudiantes el desarrollo de las competencias esperadas y por ende el cumplimiento de los fines de la educación.

Esta propuesta se convierte en un paso más para desentramar el complejo tejido que tiene la escuela como sistema social de relaciones y en una opción para ampliar la mirada hacia todos los actores comprometidos en el mismo.

Antecedentes

Son múltiples las investigaciones que se han realizado con respecto al rendimiento escolar en los diferentes niveles del proceso educativo. A continuación se hace referencia a las que se relacionan con los factores que inciden en este fenómeno.

González, (2003), en su tesis doctoral, consolidó el trabajo sobre los factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria. Fue un estudio empírico desde la investigación explicativa con la población de alumnos de

2º de la ESO. El análisis de los datos se basa fundamentalmente en dos técnicas multivariantes, el análisis discriminante y el análisis de conglomerados o clúster. Las conclusiones que se desprenden de los resultados se orientan hacia la existencia de variables o factores explicativos del bajo rendimiento, entre las que se encuentran: El autocontrol, la comprensión de las temáticas, las habilidades para el aprendizaje, el número de libros con que cuenta el estudiante, el tiempo que se dedica a las actividades académicas, la relación entre las familias y el centro educativo, la motivación hacia los logros escolares, en su mayoría susceptibles de modificación mediante la acción educativa, y a la existencia de perfiles de alumnos de Educación Secundaria en función de su rendimiento.

Así mismo Fernández (2010), en su estudio: Variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes de estadística en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Carabobo, señalan que el rendimiento académico posee un carácter multidimensional que integra diversos componentes: cognitivo-afectivo-conductual-institucional. La naturaleza de la investigación fue de carácter descriptivo, con un diseño de campo no experimental y transeccional y para la selección de la muestra se hizo un muestreo estratificado proporcional. Los datos se obtuvieron por medio de un diseño tipo encuesta y como instrumento el cuestionario.

En el trabajo de Peralta y Sánchez (2006), titulado: Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria permitió comprobar el grado de asociación y de predicción entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Para ello seleccionaron la muestra formada por 245 niños de la etapa de educación primaria. Los datos del rendimiento académico se obtuvieron de las calificaciones otorgadas por los profesores. En los resultados se constató que el autoconcepto social y el autoconcepto académico son buenos predictores de rendimiento general.

Navarro (2004), en su investigación: Factores asociados al rendimiento académico, planteó como objetivos: Describir las variables psicológicas, habilidad social y auto-control para determinar su posible nexo con el rendimiento académico, proporcionar información significativa para la construcción de un modelo institucional de intervención para el apoyo y asesoría educativa de alumnos de preparatoria, analizar algunos factores relacionados con el rendimiento académico del alumno para su probable evaluación al ingreso a preparatoria y determinar el nivel de correlación de la prueba de aptitud académica y el rendimiento académico de alumnos de preparatoria. Es un estudio ex-post-facto y correlacional. Se concluye que los principales factores asociados al rendimiento académico de alumnos de preparatoria encontrados en la presente investigación se refieren al promedio de secundaria, las expectativas del alumno, las expectativas de su entorno personal y sus habilidades sociales, los cuales en la relación que manifiestan, tienen la probabilidad de predecir el puntaje del examen de admisión al Sistema ITESM.

Nácher (2003), en su estudio sobre Personalidad y rendimiento académico, realizado con cincuenta y siete sujetos (31 niños y 26 niñas) de 8° curso de E.G.B. y que utilizó para la evaluación de la personalidad el cuestionario de personalidad EPQ-J de Eysenck y del rendimiento a través de las calificaciones escolares del curso anterior: 7° de E.G.B, permiten establecer la relación que existe entre personalidad y rendimiento académico. Los resultados de las correlaciones mostraron que la dimensión de personalidad neuroticismo está asociada en esta edad con un bajo rendimiento académico. Se analizaron los datos también en función del sexo, encontrando que las variables de personalidad y las del rendimiento están más asociadas en las niñas.

Félix, (2003-2006), en su trabajo investigativo denominado Seguimiento de

estudiantes que tienen alto rendimiento en el Ceneval en el nivel medio superior de la Unacar (Universidad Autónoma del Carmen) ciudad del Carmen, Campeche, México, se propuso como objetivos hacer seguimiento a los estudiantes de altos puntajes en el examen del CENEVAL, en el nivel ISCED III de la UNACAR e identificar los factores relevantes del contexto socioeconómico, familiar, académico e individual de los alumnos del Alto Rendimiento Académico en el EXANI asociados a la permanencia o al riesgo de deserción en los estudios. La metodología utilizada en este estudio de seguimiento de una cohorte de alumnos fue múltiple o mixta combinando la encuesta estructurada, la entrevista y análisis de bases de datos. Los resultados muestran que los estudiantes de alto rendimiento dedican más tiempo al estudio, cuentan con apoyo familiar. Los estudiantes de rendimiento insuficiente refieren que la familia les recuerda con frecuencia la comisión de errores y que recibe poco apoyo. Manifiestan además que aunque no tiene trabajo, no les queda tiempo para estudiar. A nivel académico se encontró en forma constante que ambos grupos señalan que existe poca o nula relación entre lo que aprendían en el salón de clases y su aplicación en la vida diaria o que les sirviera para la carrera que deseaban estudiar.

Barría Pilar, Cartagena Carol y otras (2004), en su investigación: bullying y rendimiento escolar, determinan si existe relación entre el fenómeno Bullying y el rendimiento escolar de los participantes. La investigación se realizó con 84 alumnos balanceada entre hombres y mujeres, cuyas edades fluctuaron entre los 8 y 12 años. A dicha muestra se les aplicó el denominado Test de Bull, creado por Cerezo (1997). Los resultados obtenidos permiten inferir en términos generales, que es posible establecer una relación inversa moderadamente significativa entre el fenómeno Bullying y el rendimiento escolar, lo cual está dado por el nivel de participación de los alumnos en dicho fenómeno. En este caso se interpreta



que el agresor tendría más bajo rendimiento que una víctima, y ésta última más bajo rendimiento que el observador.

El rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios, estudio realizado por Rodríguez y Torres (2006), concluye que el rendimiento escolar se relaciona con: la posibilidad de tener acceso a libros, copias y material didáctico (53.2%) estar motivados y tener interés (26.5%), una combinación de ellos (22%). Los obstáculos para el aprovechamiento académico están determinados por: problemas familiares y personales (43%), los maestros, las clases (30%), las distancias y el transporte (13,2%). Participaron en el proceso 121 alumnos 71% mujeres y 29% hombres.

Los autores Hernández Jorge, Márquez Alejandro y Palomar Joaquina (2006), en su investigación: Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I, dieron a conocer el grado en que cinco generaciones que han presentado el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-1) en la ciudad de México, las variaciones que se han dado en su desempeño, así como la influencia de diversas variables socioeconómicas y educativas. Se trabajó con datos correspondientes al total de la población evaluada entre 229 y 260 mil individuos, utilizando básicamente herramientas de estadística descriptiva y análisis de correlación. Entre los resultados se observó que la escolaridad de los padres, el nivel de ingreso familiar, el tipo de secundaria de procedencia y el promedio de calificaciones obtenido en ella son las variables que tienen la relación más importante con los niveles de desempeño en el examen.

Vélez, Schiefelbein, y Valenzuela, en su investigación factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria, (1994), pudieron incrementar el conocimiento acerca de los factores críticos que afectan la calidad de la educación primaria en América latina con el fin de facilitar el diseño de proyectos de inversión en educación primaria. La revisión

estuvo basada en el análisis de los hallazgos de investigaciones empíricas multivariadas en el nivel de primaria. Se concluyó que hay una relación positiva entre materiales educativos y rendimiento de los alumnos. La mayoría de indicadores de infraestructura indicaron que no solo la calidad de la construcción sino también mobiliario y servicios de electricidad y agua presentan un efecto positivo. Características del profesor: el conocimiento del tema por parte del maestro, su experiencia en el manejo de material didáctico y su expectativa con respecto al desempeño de los alumnos también están asociados con un incremento del logro académico de los estudiantes. Prácticas pedagógicas: el tiempo aprovechable, la asignación de tareas y las escuelas activas son factores asociados con alto rendimiento. Experiencia de los estudiantes: las experiencias de repetición de algún grado escolar están asociadas con un bajo rendimiento cognoscitivo. La repetición de algún grado escolar no es una solución a los problemas de aprendizaje a menos que este acompañado por trabajo preventivo y de regularización. Salud: las investigaciones realizadas muestran que los niños sanos y bien nutridos aprenden más.

Echavarrí, Godoy y Olaz, en su estudio Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios (2007), analizan las diferencias de género en habilidades cognitivas y su relación con el rendimiento académico. Se encontraron diferencias de género estadísticamente significativas, tanto entre las medias de habilidades como en el rendimiento académico. Se observaron correlaciones medias y grandes entre las combinatorias de los test y la variable criterio de rendimiento. Las relaciones test criterio fueron mayores para las mujeres que para los hombres.

La relación entre la eficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los alumnos de secundaria, estudio elaborado por Cartagena (2008), permitieron elaborar y

validar una escala de autoeficacia en el rendimiento escolar para atender alumnos de 1°, 3° y 5°, así mismo se estudió la relación que existe entre los puntajes de autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de hábitos de estudio referidos a técnicas, organización tiempo y distractibilidad en los alumnos de 1, 3 y 5. Investigación descriptiva, comparativa y correlacional. La población 210 alumnos de ambos sexos de 13 y 5 adolescentes de 12 a 17 años.

Pérez, Cantero, y otros (2008), en su trabajo titulado Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales, contrastan si las variables motivacionales, atribuciones causales y autoconcepto académico explican un porcentaje de varianza adicional estadísticamente significativo al aportado por las aptitudes en la explicación del rendimiento académico. La investigación consideró una muestra de 168 participantes. Los resultados muestran que la variable con mayor poder predictivo es la de aptitudes, aunque tanto el auto-concepto como el de atribuciones aportan una contribución significativa adicional a la explicación del rendimiento en varias áreas.

Risso, Peralbo, y Barca, en su estudio denominado Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en enseñanza secundaria (2010), permiten Identificar las funciones que mejor predicen el rendimiento escolar en adolescentes y si cambian o se mantienen con la edad. Se trabajaron con 1392 estudiantes de ambos sexos. Los estudiantes fueron evaluados con una batería de instrumentos que proporcionaron datos sobre variables del sistema familiar características personales, relaciones sociales, orientación a metas, variables atribucionales, actitudes ante la evaluación y el estudio, y procesos y estrategias de aprendizaje. Se obtuvieron 68 variables potencialmente predictoras que fueron relacionadas con niveles «alto», «medio» o «bajo» de rendimiento escolar mediante un análisis discriminante. Los

resultados mostraron que el rendimiento escolar puede ser discriminado a través de dos funciones, que en 2° curso incluyen 12 variables y en 4° se reducen a 8. De ellas, solo cinco son comunes a ambos cursos. Los resultados de esta investigación parecen avalar la idea de que las funciones que mejor predicen los resultados escolares varían a lo largo de la Educación Secundaria.

Calero, Carles, y otros, investigaron las diferencias en habilidades y conducta entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar, (2010). El objetivo era analizar la relación entre variables psicológicas y rendimiento escolar en niños preescolares. Se seleccionó un conjunto de variables cognitivas y conductuales, relacionados con el aprendizaje escolar. La meta final sería intentar prevenir problemas de rendimiento futuros mediante la identificación temprana de estas variables en los niños que parecen presentar bajo rendimiento. La muestra estuvo compuesta por 47 niños: 23 con alto rendimiento y 24 con bajo rendimiento. Se utilizaron medidas de inteligencia K.BIT, potencial de aprendizaje EHPAP y Metacognición. Los resultados muestran que los grupos difieren en el perfil de habilidades, en variables conductuales y en la utilización de estrategias metacognitivas; sin embargo todos presentan un perfil de aprendizaje similar.

El estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar, realizado en Bogotá por Salinas, Bodensiek y Lucio (2010), permite discutir sobre los factores asociados al rendimiento escolar exitoso que se han encontrado en diferentes estudios a nivel internacional y buscar cuales de estos factores influyen en los resultados del examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior ICFES de los estudiantes de grado once de los colegios tanto públicos como privados de Bogotá. Se diseñó un cuestionario sobre cuatro factores: individuales, familiares, comunitarios y factor Colegio. Estos factores pueden ser exógenos relacionados



directamente con aspectos personales psicológicos o somáticos y endógenos que influyen desde el exterior (comunidad y familia).

Problema de investigación

¿Qué factores consideran, los estudiantes, padres de familia y docentes, inciden en el éxito académico de los estudiantes en las instituciones educativas?

¿Qué significado tiene para los padres de familia, estudiantes y docentes los reportes del desempeño académico expedidos por las instituciones educativas?

Objetivos

Develar los imaginarios que los padres de familia, estudiantes y docentes tienen con relación a los factores internos y externos que inciden en el éxito académico de los estudiantes.

Comprender el significado que para los padres de familia, estudiantes y docentes tiene los reportes, expedidos por las instituciones educativas, con relación al desempeño académico de los estudiantes.

Lineamientos conceptuales

La escuela, como construcción social, es el espacio donde los seres humanos damos sentido a las relaciones que tenemos con otros y la educación es el proceso por el cual las personas nos apropiamos de las tradiciones establecidas, transformamos nuestros saberes previos, nos apropiamos de los conocimientos propios de la cultura y generamos formas de relación con otros y con la naturaleza. Bourdieu (1977), habla del sistema educativo como el conjunto de mecanismos o instituciones a través de los cuales se produce la transmisión de generación en generación de la información acumulada. La cultura en este sentido se entiende como todos los acontecimientos que rodean a las personas en su desarrollo.

Para Ospina (2011), la educación empieza antes de llegar a las instituciones

educativas y la primera forma de enseñar el ejemplo, por lo tanto al niño o la niña ingresar a la escuela, los pilares de su proceso educativo y tal vez de su vida ya se encuentran contruidos y del reconocimiento que cada uno tenga de sí mismo y de su dignidad como seres humanos son el fundamento de posteriores aprendizaje y posibilidades de éxito. Son entonces, las instituciones educativas y la familia como estructuras de la sociedad, las encargadas de transmitir la cultura como legado fundamental que asegura la permanencia e identidad de los grupos y aunque es ofrecida a todos, sólo pertenece a aquellos que hacen apropiación de la misma, y para el caso específico de la escuela a través de los resultados obtenidos en el proceso educativo, en términos del éxito alcanzado en el desarrollo de las competencias estipuladas en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Desde la función asignada a la escuela le corresponde generar las alternativas pedagógicas y didácticas que le posibiliten a cada uno de los estudiantes, dar respuestas académicas acordes con sus potencialidades, traspasando el límite de la repetición de contenidos sin sentido de vida hacia espacios transformadores de sujetos desde su ser y hacer en la vida. Es decir, como lo plantea López (2010, 16), "la escuela debe entenderse y constituirse como institución formadora y transformadora, que permita a los sujetos adquirir competencias, saberes, con sentido de análisis y espíritu crítico. Ser el lugar donde sea posible equivocarse sin riesgos de exclusión y con la opción de un mejoramiento continuo y en ella se debe conjugar integración, emancipación y promoción de la humanidad en la persona del estudiante y tener claro su horizonte y expectativas de éxito para sus estudiantes".

La función de las instituciones escolares como espacios de convivencia cotidiana es permitir y facilitar el crecimiento de los niños, niñas y jóvenes como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros y con conciencia social y

ecológica de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a que pertenecen. El éxito de los estudiantes en el cumplimiento de los logros esperados se valora a través del desempeño académico.

Desempeño académico

La tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, en los que cualquier otro ser humano pueda confiar y respetar, capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su conciencia social. Para lograr esta labor se debe diferenciar claramente la formación humana y la capacitación, ya que la primera tiene que ver con el desarrollo del educando como persona capaz de ser co-creadora con otros de un espacio humano de convivencia social. La capacitación es adquirir habilidades y capacidades para desenvolverse y luchar en el mundo en que se vive, como recursos operacionales y como instrumento en la realización de la tarea educacional.

Del latín *reddere* (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc. y para lograrlo como lo plantea Sacristán (1977), se requiere del desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, realizaciones, que el estudiante pone en juego para aprender y se convierten en indicadores del nivel de aprendizaje alcanzado en las aulas de clase.

Diferentes investigaciones han demostrado que el rendimiento académico está influenciado por factores, psicosociales, biológicos y familiares, además de las experiencias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza brindada. El resultado se expresa no sólo en notas sino también en acciones entendidas como lo que efectivamente el estudiante logra hacer con lo aprendido. Como lo diría Chadwick (1979) el rendimiento académico es la expresión

de capacidades y características, pero además, implica la transformación del sujeto, es decir, avanzar de un estado determinado a un nuevo estado como resultado de la integración de nuevas experiencias y comprensiones con las que ya se poseen. Este proceso de transformación implica, como lo afirma Requena (1998), el esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, las horas de estudio, la competencia y el entrenamiento para la concentración, pero igualmente de la consonancia que se dé entre el estilo y habilidades de aprendizaje del estudiante y las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza.

En el rendimiento escolar se entretajan un conjunto de interacciones que hacen que este fenómeno deba ser considerado, como lo argumentan, García, O. y Palacios, R. (1991) desde una doble dimensión: estática y dinámica. En su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; en su aspecto estático comprende el producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento. Es en el contexto de las interacciones que se dan entre los estudiantes, el docente y los conocimientos que circulan cotidianamente donde los educandos, como lo expresan Reyes (2003) y Díaz (1995), ponen en juego sus aptitudes ligadas a factores volitivos, afectivos y emocionales, con el propósito de dar respuesta a los objetivos o propósitos institucionales preestablecidos. Tal proceso se explicita en una valoración cuantitativa o cualitativa, que los docentes registran y convierten en informe para ser socializado con los padres de familia o acudientes. Es de resaltar que además de los factores asociados a los estudiantes y los procesos de aprendizaje, el contexto familiar influye positiva o negativamente en los resultados obtenidos por parte de los estudiantes.

Autores como Tonconi, (2010), asocian directamente el rendimiento académico con los conocimientos demostrados en



un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos o cualitativos. Según esta definición del autor, se infiere que el rendimiento académico, entendido sólo como resultado no siempre da cuenta de los logros de aprendizaje y comprensión alcanzados en el proceso, por un estudiante.

Las investigaciones realizadas en este campo de conocimiento permiten expresar que el desempeño académico depende tanto de la asimilación de conocimientos como de la manera de correlacionarlos y proyectarlos en la vida haciéndolos parte importante en ella y por lo tanto implica la valoración de los conocimientos como la posibilidad de actuar y ser en sus contextos de relación. Asegurar el éxito académico de los estudiantes implica entonces generar en ellos las competencias básicas que le faciliten cumplir con su rol social y laboral y por ende aportar a la transformación de sus condiciones en los entornos circundantes.

La mayoría de los autores manejan de forma indistinta los términos desempeño y rendimiento académico. Para efectos de la presente investigación se asumirán ambos términos como sinónimos, pero considerándolos como un fenómeno multifactorial y no sólo como las respuestas dadas por los estudiantes ante las tareas escolares. Es decir, el desempeño académico entendido como el conjunto de transformaciones que se dan en los estudiantes, no sólo en el aspecto cognoscitivo, sino también en las aptitudes, actitudes, competencias, ideales e intereses, a través del proceso enseñanza-aprendizaje que se evidencia en la manera como éstos se enfrentan en la cotidianidad a los retos que le impone su propia existencia y relación con los otros.

No se puede descartar que en el desempeño académico de los estudiantes incida directamente el rendimiento del profesorado, el uso de los recursos didácticos, las condiciones de la institución escolar, incluso la eficacia del sistema educativo, lo que lo convierte en un fenómeno com-

plejo. No se puede, así mismo, ignorar el aspecto ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente y en correspondencia con las exigencias que como ciudadano demandan los diferentes colectivos sociales.

En la práctica educativa hablar de rendimiento académico es valorar en términos tanto cualitativos como cuantitativos los conocimientos que el estudiante ha adquirido en el proceso de formación humano integral y como este desempeño se ve reflejado en la permanencia y promoción en la institución educativa durante los periodos académicos por los porcentajes acumulados.

En diversos contextos el rendimiento académico se evidencia tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades del estudiante derivados del respectivo proceso. En muchos de los casos los aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes no se tienen en cuenta a pesar de que se ha demostrado su incidencia en las respuestas académicas de los mismos.

López (2009), indica como factores que influyen en el rendimiento académico:

1. Aspectos intelectuales tales como capacidades, aptitudes e inteligencia. En igualdad de condiciones rinde más y mejor un sujeto bien dotado intelectualmente que uno limitado mediano y que no ha llegado a conseguir un adecuado nivel de desarrollo intelectual.
2. Aspectos psíquicos como la personalidad, la motivación, el auto concepto, la adaptación. Es un dato de evidencia que los fracasos escolares se dan con mayor frecuencia en alumnos que viven con problemas emocionales y afectivos carentes de estabilidad, equilibrio y tensiones internas debidas a múltiples causas y circunstancias personales.
3. Aspecto socio ambiental orientado hacia la influencia negativa que ejercen

los condicionantes ambientales que rodean al alumno como lo son: La familia, el barrio y estrato social del que procede. Es indudable que el llamado fracaso escolar está más generalizado y radicado en aquellas capas sociales más deprivadas económica y culturalmente, como resultado de las condiciones de desnutrición, anemia, enfermedades parasitarias, y otras a las que se ven sometidos los niños y niñas desde edades tempranas.

4. Aspecto pedagógico donde se incluye los problemas de aprendizaje que son instrumentales para las distintas tareas de los diferentes contenidos escolares por estar en la base de una gran parte de ellos: comprensión, rapidez lectora, riqueza de vocabulario, automatismos de cálculo y metodología.

Desempeño académico y evaluación

El desempeño académico está íntimamente relacionado con la evaluación del aprendizaje, ya que el mismo es el reflejo de las notas obtenidas en cada una de las materias del pensum escolar. Dicha

valoración involucra muchos factores que se entrecruzan, incluyendo la percepción individual de los docentes y que hacen de la evaluación un proceso complejo, que en la cotidianidad de las instituciones implica posturas diferenciales entre los diversos miembros de la comunidad educativa y que en ocasiones generan conflictos entre los actores involucrados en el proceso.

Con respecto a la evaluación del desempeño de los estudiantes han existido variedad de posturas que se pueden clasificar en dos categorías: Las dirigidas a la consecución de un valor cualitativo o numérico y aquellas que la consideran parte del aprendizaje y que por lo tanto la visualizan como una oportunidad para reflexionar sobre todo el proceso educativo. Medir o evaluar los rendimientos escolares es una tarea compleja que exige del docente obrar con la máxima objetividad y precisión (Fernández Huerta, 1983; cit. por Aliaga, 1998b).

Considerar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje implica la posibilidad de determinar la forma como aprende cada uno de los educandos, con el fin de que el docente construya diversas alternativas que aseguren el aprendizaje por parte de todos los estudiantes e inclu-



(Esquema elaborado por los autores de la investigación)



ye además, el aprovechamiento del error como potencial para aprender y el uso de lenguajes que humaniza desde el aspecto social. La evaluación se convierte en un espacio en que los discentes crecen como seres humanos y desarrollan la capacidad de reflexionar, pero además en una opción para generar las transformaciones en el proceso educativo que aseguren su éxito y el cumplimiento de los logros esperados por parte de las instituciones educativas, condición ética que la sociedad demanda de los centros educativos.

Los resultados del proceso de evaluación del desempeño del estudiante se evidencian a través de las calificaciones y reportes descriptivos, verbales o escritos, que los docentes socializan a los diferentes actores en el proceso.

Reportes del desempeño académico

En Colombia las diferentes instituciones educativas, informan a la comunidad educativa y específicamente a los padres de familia y demás docentes, el desempeño de los estudiantes a través de boletines de calificaciones, en los cuales incorporan además de las notas de cada una de las asignaturas, juicios de valor sobre los resultados académicos, las actitudes, aptitudes y comportamientos, como: "Se le ve triste...", tiene una actitud...buena o mala en lo relacionado con, o una aptitud para,", juicios que son apreciaciones subjetivas por parte de los maestros y que están ligados a las formas de relación que los estudiantes establezcan con el docente y sus compañeros.

Los reportes del desempeño incluyen además, toda la información que de manera formal o informal brindan los docentes, con relación a los desempeños de cada uno de los estudiantes, ya sea que se consigne en hojas de seguimiento de éstos o que se socialice en los diferentes espacios y comités de la institución: reuniones de profesores, comités de convivencia, comité de promoción, o se comunique a

los padres de familia o acudientes. Cada reporte que se realiza de un estudiante contribuye a consolidar la percepción que se tenga de éste, por parte de la comunidad educativa e incide en la toma de decisiones con respecto al mismo.

Los reportes se convierten entonces en el informe de valoración de un conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que los educandos evidencian en su cotidianidad, ya que la escuela es el lugar donde se complementan y recrean situaciones del diario vivir y expresada en sentimientos, emociones, valores, habilidades, destrezas, actitudes, saberes.

Los reportes académicos son un instrumento para tener informados a los padres de familia acerca del desempeño de sus hijos y la expectativa de los docentes es que a partir de ellos, las familias tomen decisiones que aseguren el mejoramiento de las condiciones académicas de los estudiantes, pero en la realidad los maestros no evidencian transformaciones significativas al respecto por parte de aquellos estudiantes categorizados como de "bajo rendimiento".

Reconocer el significado que para los diferentes actores del proceso educativo tienen los reportes académicos, permite marcar nuevas rutas que garanticen una verdadera comunicación y cooperación entre padres, estudiantes y docentes, que aseguren permanente cualificación de los procesos educativos y por ende un mayor nivel de éxito escolar, es decir, el desarrollo de las potencialidades de cada uno de los estudiantes, el fortalecimiento de los proyectos de vida y por lo tanto disminución de los niveles de repitencia y deserción escolar.

Metodología

La investigación se inscribe en el enfoque cualitativo y su diseño es etnográfico ya que, a través de un proceso sistemático y flexible, pretende en diferentes contextos educativos del Departamento de Caldas, comprender el significado que para los

padres de familia, docentes y estudiantes tienen los reportes del desempeño académico, develando además los imaginarios que estos actores tienen con relación a los factores que inciden en el éxito académico.

Los investigadores, como docentes activos en cada uno de los ámbitos donde se realiza el estudio, tienen un conocimiento interno de la vida social de los participantes, lo que les permite hacer una observación participante del fenómeno del desempeño académico en su estado natural y comprender los diferentes comportamientos que se producen en cada uno de los contextos.

La unidad de análisis se encuentra ubicada en el contexto educativo del Departamento de Caldas. Los estudiantes, padres de familia y docentes de 3 instituciones de educación formal, discriminadas así:

1. Instituciones son de básica primaria. Una de ellas del sector rural y otra del sector urbano.
2. Institución de básica secundaria, zona urbana.

Unidad de trabajo

Para determinar la unidad de trabajo se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. Estudiantes de los diferentes grados de la básica primaria y secundaria.
2. Estudiantes reportados con rendimiento bajo, normal y superior. (Para esta selección se tienen en cuenta los reportes académicos del año 2010).
3. En la Institución rural se tomó el 30% de la población total. En las demás instituciones, debido a la cantidad de docentes y estudiantes se definió el 30% de los docentes, 40 estudiantes con sus respectivos padres de familia o acudientes.

Técnicas de recolección de información:

Se utilizó la técnica de los grupos focales con los tres actores involucra-

dos en la propuesta. Dicha técnica se enmarca en el método de investigación de enfoque cualitativo que permite recolectar datos por medio de entrevistas y observaciones. Las informaciones suministradas a través de la interacción grupal con estudiantes, padres de familia y acudientes y docentes lograron una mejor comprensión acerca de los factores que inciden en el éxito académico de los estudiantes. El investigador creó un ambiente seguro y confiable para que cada integrante se expresara de acuerdo a sus experiencias significativas. En cada grupo se contó con una serie de preguntas abiertas que guiaron la discusión y permitieron conservar entre todos los participantes un ambiente informal. Algunos de los datos proporcionados se recolectaron por medio de grabaciones (previa autorización de los participantes) y por escrito. Para la conformación del grupo focal de los estudiantes se tuvo en cuenta el informe académico del año anterior.

La escuela un espacio para responder a las demandas de los adultos

Concepción sobre éxito escolar:

Los estudiantes que participaron en este estudio, no dan una definición acerca del éxito académico, pero consideran importante para llegar a tenerlo, el compromiso y esfuerzo individual como condiciones básicas para responder a los requerimientos de las instituciones educativas. Para ellos, los aspectos personales, específicamente los hábitos de aseo y orden y la dedicación y responsabilidad, son factores que determinan el éxito escolar a la vez que pueden afectar su desempeño académico. : “Dormir bien para mantener la mente relajada”, “pensar cómo se van a hacer las cosas”, “entregarse en cuerpo y alma”, “hacer la tarea como sea” son narrativas que apoyan las consideraciones de los estudiantes.



Hallazgos

Consolidación de las categorías emergentes en las instituciones

CATEGORÍA EMERGENTE 1	SUBCATEGORÍAS		
	Estudiantes	Padres de Familia y/o Acudientes	Docentes
La escuela, un espacio para responder a las demandas de los adultos.	1. Compromiso y esfuerzo individual. 2. Rituales de la escuela. 3. El juego una distracción desde la perspectiva de la escuela.	1. Las condiciones y actitudes individuales. 2. La corresponsabilidad de la familia. 3. Los hijos una proyección de los padres. 4. El reconocimiento. 5. La calidad de los docentes. 6. Las condiciones institucionales un obstáculo para el éxito escolar.	1. Condiciones individuales. 2. El éxito escolar una responsabilidad de otros. 3. Las condiciones institucionales y las políticas del país.
CATEGORÍA EMERGENTE 2	SUBCATEGORÍAS		
	Estudiantes	Padres de Familia y/o Acudientes	Docentes
Los reportes escolares, un instrumento para el reconocimiento	1. Reconocimiento de logros. 2. Certificación. 3. El comercio de notas.	1. Metaconciencia de sus procesos. 2. la indiferencia	1. Reconocimiento de logros. 2. Metaconciencia.

Muchos jóvenes reconocen que sus relaciones interpersonales y afectivas inciden directamente en su desempeño académico. Son conscientes de la relevancia de un entorno tranquilo, agradable con personas con las que se pueda interactuar libremente para evitar “angustias y problemas” que se refleja en el desempeño escolar. Estas relaciones van más allá de sus familias y amigos ya que involucran a sus profesores y directivos. Saben que para que exista un buen ambiente escolar, las relaciones deben fluir no solo hacia sus compañeros sino hacia todo un conjunto de factores y relaciones que generen un buen ambiente social. Algunas narrativas de los participantes que sustentan esta categoría son: “ambiente en la casa, el acompañamiento que nos dan y los valores que nos inculcan y en el colegio la comprensión y el buen trato hacia las alumnas de los maestros y directivas”, “Cuando en mi casa hay problemas yo me afecto mucho y me va mal en el colegio porque me preocupa mucho mi familia”, “nuestras estudiantes en la medida que su entorno afectivo-emocional sea bueno le ayudará a mantenerse y prestar más

atención a su parte académica lo cual repercutirá en un mejor desempeño académico”.

Para los maestros, un estudiante exitoso es aquel que: “asimila conocimientos con gran facilidad, demuestra lo aprendido y es muy responsable con los deberes asignados”, “Sabe aplicar con propiedad los conceptos adquiridos y da solución a situaciones cotidianas de manera creativa”, “que es integral en lo que hace tanto académica como disciplinariamente, que además es servicial y tiene sentido de pertenencia. Así no solo se evidencia en notas de 5.0 sino que sabe qué hacer con su rol como estudiante”, “que siempre estaba dispuesto a participar en el desarrollo de las actividades académicas y hace las cosas con mucha dedicación; “que hace aprovechamiento de sus capacidades y responde con coherencia al proceso escolar. De igual manera evidencia en su comportamiento orden, respeto por la diferencia y perseverancia en la búsqueda de soluciones”. Las anteriores definiciones permiten evidenciar que los docentes asocian el desempeño académico con los valores y comportamientos asumidos por los

estudiantes, es decir, con el cumplimiento de las regulaciones establecidas y aunque para algunos de ellos los conocimientos aparecen como parte del éxito escolar, los mismos están relacionados con sus formas de actuación.

Los docentes con sus narrativas ponen de manifiesto imaginarios de ideales de estudiantes que para dar cumplimiento a sus pretensiones deben comportarse como adultos y no como niños o jóvenes en proceso de formación que requieren del acompañamiento y compromiso de los maestros y padres de familia para llegar a ser adultos.

Es de anotar que los padres de familia no hacen referencia a lo que es un estudiante exitoso, sino a las condiciones desfavorables que vivieron en sus hogares porque sus papás y mamás tuvieron pocos niveles de escolaridad y no consideraron importante apoyarlos con sus actividades académicas o en la culminación de sus estudios. Las situaciones narradas por las mamás son el reflejo de la cultura predominante entre las comunidades campesinas, donde las actividades laborales tienen más importancia que el estudio y la educación de la mujer es un aspecto de poca relevancia.

La autoestima un fundamento para lograr el éxito académico

Los resultados obtenidos, nos permiten comprender que tanto para los padres de familia como para los estudiantes **la autoestima** se convierte en un factor determinante del éxito académico. Son condiciones importantes para obtener el mismo las actitudes hacia el cumplimiento de los logros escolares, el reconocimiento social, compromiso e interés personal. Algunas de las expresiones de los actores son: “si porque trabajé con esmero, amor y dedicación, “pienso que si fui exitosa, pude alcanzar grandes logros ya que aprendí con gran facilidad”, “tuve un buen desempeño académico”. El sentirse aceptado por sí mismo y por el

grupo social al que se pertenece permite no solo la adaptación a cualquier medio sino la consolidación de las relaciones interpersonales en el tiempo y el espacio respectivo.

Desde el momento del nacimiento los seres humanos, en las interacciones con las personas en sus entornos inmediatos, nos enfrentamos a diferentes experiencias tanto positivas como negativas que determinan el auto-concepto que vamos construyendo acerca de quiénes somos y que por ende inciden en nuestras formas de relación con nosotros mismos y con otros. Somos seres sociales por naturaleza y edificamos nuestra escala de valores con base en las expresiones afectivas, la aceptación y el respeto, como lo expresa Maturana, “Lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo tanto con en la aceptación y respeto por el otro”. (Maturana, 1998, 24.)

La autoestima es concebida además como la praxis entre el ser y el actuar enlazados en los hábitos y las actitudes hacia algo específico. Los padres de familia relacionan el éxito académico con el sentir, pensar y hacer desde su propia experiencia pasada, la cual relacionan de manera directa con las situaciones de sus hijos.

Los docentes entrevistados no hacen referencia a la autoestima como una condición básica para obtener un buen desempeño académico, pero hacen explícito el éxito escolar que tuvieron en su proceso educativo y lo asocian con su responsabilidad, compromiso y habilidades para el aprendizaje: “pienso que si fui exitosa, pude alcanzar grandes logros ya que aprendí con gran facilidad”, “si porque trabajé con esmero, amor y dedicación, “tuve un buen desempeño académico”. Estas expresiones denotan un auto-concepto sano y por lo tanto una autoestima alta.



Los rituales de la escuela

Para los estudiantes responder a las demandas, cumplir con los rituales de la escuela son factores determinantes del éxito académico. Estos rituales tienen que ver con las normas o regulaciones establecidas por los docentes. Así mismo consideran el juego, una condición conatural a su estado de desarrollo, un obstáculo para obtener éxito académico. Los relatos de los actores se pueden resumir en: “no pelear, no ser grosero”, “escuchar los consejos y no pelear”, “respetar las reglas”, “realizar los trabajos a tiempo”, “no pararse del puesto”, “escribir rápido”, “cumplir con lo que dice la profe”, “hacer silencio y no atrasarse”, “hacer las tareas como son”, “escuchar a la profesora”, “estar bien sentado y hacer las tareas bien”, “mantener los cuadernos en orden”, “sabe escuchar” y que “le va bien en las evaluaciones”.

Es de resaltar que las normas o regulaciones sociales son el eje mediante el cual llegamos al autocontrol y la base para poner en práctica los valores personales, familiares y sociales. Si queremos adaptarnos a una sociedad que cada vez exige más, es necesario regular nuestro comportamiento de acuerdo a las normas que rigen los diferentes contextos. La construcción de las normas se logra a través de la práctica habitual en los más pequeños y se espera que en los procesos de construcción formal, las normas que rigen la convivencia en las instituciones sean concertadas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, tal como lo afirma Freire “El dialogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos y ellas”. (Freire, 2002, 112).

Los adultos conocemos lo significativo que es para la sociedad el cumplimiento de normas pero a los niños/as y jóvenes las van interiorizando en la medida en que conviven con otros y se enfrentan a diversas situaciones, contextos o grupos sociales

que se rigen por normas diferentes y por lo tanto le corresponde a la escuela la función de proveer las experiencias que le facilite a los niños y jóvenes, desde su propia situación, nivel y posibilidad, ubicarse como un ser en sociedad, que tenga actuaciones cada vez más autónomas y reguladas, es decir, ayudar a comprender las situaciones a las que los seres humanos se enfrentan y las consecuencias de sus propios actos van a propiciar la positiva integración a su propia colectividad. Como lo expresa Freire, “no importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible hacer ingenieros o albañiles, físico o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores o filósofos, ganaderos o biólogos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto a seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad. Y esto no lo da el entrenamiento que dice ser puramente técnico”. (Freire, 2002, 128, 129).

Los padres de familia no registran en forma concreta la importancia de las normas para sus hijos. Estos las condicionan a la escuela y otras organizaciones tradicionales actuando como factor protector de las mismas. Es conveniente entonces, que en los procesos educativos los maestros enfatizamos a los padres de familia acerca de rol como primeros agentes de socialización y de la importancia de las regulaciones como condición básica de relación con otros.

La dinámica de la escuela, como organización social, se desarrolla entre juegos, aprendizajes, normas, intercambios verbales, socialización con los actores educativos, tareas, asignación de responsabilidades, cuadernos, dibujos, letras, picardías y otros elementos rituales invisibles que cobran fuerza si se realizan en forma repetitiva en el acontecer escolar. La escuela no debería dedicarse solo a informar sino a formar como lo manifiesta “hay que avanzar hacia una educación que no se limite a informar y a adiestrar, que no exagere el culto de la competi-

tividad, que favorezca la capacidad de creación, la alegría de buscar, el espíritu de solidaridad". (Ospina, 2008, 193).

Los docentes y padres de familia no refieren rituales escolares en sus apreciaciones, pero en las concepciones que expresan los primeros acerca del éxito escolar se evidencia la importancia que éstos le dan al cumplimiento de normas, específicamente en el respeto por la autoridad y la disposición permanente hacia las exigencias y demandas de las instituciones y maestros.

Los estudiantes tienen en cuenta a los padres como referentes culturales. Los seres humanos cuando inician su contacto con la sociedad requieren de modelos para avanzar en los procesos de construcción del ser y el hacer. Que mejor que los padres, madres, docentes y otras personas responsables para afianzar el concepto de familia y reforzar positivamente con su actitud y comportamiento los ejemplos en cada organización social.

Cuando se habla de modelo no se piensa en que se deben seguir los mismos comportamientos o hacer las mismas cosas, sino en compartir valores y crear juntos un buen ambiente como lo expresa Maturana y Sima: "La familia es un ámbito de convivencia que genera un grupo de personas bajo la pasión de vivir juntos. Como tal se funda en el amor como condición de posibilidad, y se realiza desde el deseo de la cercanía en la confianza y aceptación mutuas como un espacio de colaboración en el compartir en la sensualidad, la ternura y la sexualidad". (Maturana y Sima, 2002, 119).

El éxito escolar ¿una responsabilidad de quien?

Los estudiantes consideran que el desempeño académico depende en gran parte de su compromiso e interés: "Es entregarse en cuerpo y alma", "Hacer la tarea como sea", "Dedicarse al estudio" y no reconocen un protagonismo de padres o docentes en su desempeño.

Los padres de familia, son conscientes de la corresponsabilidad que tienen en los procesos educativos de sus hijos: "La dedicación que el papa de la niña o yo le damos a ella ha influido mucho, mucho. Llega un momento en que en la casa la mamá y el papá los estimulen para el estudio. Ella es muy bien en todo, aprende fácil porque yo siempre soy encima de ella, mami esto está bien, esto está mal, hágame esto así, no me gusta esto, mejórelo, todo, todo lo asimila muy fácil". "Como que si profesores y padres como que deben ir de la mano, cierto, como con los muchachos". Así mismo refieren que ellos recibieron muy poco apoyo de sus progenitores o familiares cercanos. Sus narraciones evidencian la ausencia de modelos en casa.

Para los maestros el desempeño académico depende de las condiciones personales de los estudiantes: "Falta de interés y responsabilidad", pero ante todo de la corresponsabilidad asumida por los padres y cuidadores: "Las dificultades que presentan los estudiantes a nivel escolar se pueden atribuir a la falta de valores en la familia". Es de resaltar que en ningún momento los profesores consideran que ellos tienen incidencia en el desempeño de los educandos. Maturana y Sima refieren: "la responsabilidad del que enseña está en crear las experiencias de aprendizaje mostrando en cada momento la relación de ese momento con la posibilidad de autonomía del alumno en ese quehacer". (Maturana y Sima, 2002, pág. 70). Cabe entonces preguntarse por la función de un docente, acaso su responsabilidad no es contribuir en la formación integral de los estudiantes que tiene a su cargo, de poner cada día en juego todas las estrategias y alternativas que aseguren el éxito en su proceso académico para que en cada momento de interacción pedagógica se vaya consolidando su proyecto de vida.

Son para los docentes obstáculos para obtener un buen desempeño académico: la falta de: interés por aprender, participar en clase y deseo de superación y proyec-



ción hacia el futuro, el incumplimiento de los deberes como estudiante, la indisciplina ya que la misma dificulta la asimilación de los conocimientos y desde su perspectiva, sus responsabilidades son: Despertar en los estudiantes la conciencia de la importancia que tiene el estudio para cualquier persona y ayudarlos a tomar las decisiones de manera responsable.

Así mismo consideran los docentes que las tareas extracurriculares contribuyen al desempeño académico en la medida que facilitan la contextualización de los conocimientos logrados en la institución escolar, “fortaleciendo o ampliando lo visto, oído o sentido en clase frente a una asignatura específica”. Consideran además que se debe “Evitar tanto paternalismo en dicho proceso o sea exigiéndole más a los estudiantes de hoy porque creo que esa es la causa del mal desempeño académico”.

Condiciones de las instituciones y de políticas públicas:

Los niños y jóvenes además de desempeñar su rol de estudiantes y estar inmerso en su proceso de aprendizaje, cuestionan el valor social y el modelo de maestro que poseen. Expresan que el desempeño académico tiene relación con la calidad de los maestros, aspecto que incluye las actitudes personales de los mismos. “el ambiente familiar, sus profesores, sus compañeros, hasta la misma institución y su aula de clase, si está cómodo y acorde con cada uno de ellos su rendimiento es mejor”, narrativa.

Al igual que los estudiantes, los padres de familia plantean que las condiciones de los docentes afectan positiva o negativamente el desempeño académico, indicando así mismo, que el número de estudiantes por grupo afectan el éxito escolar. En sus remembranzas recuerdan como un valor agregado de sus procesos educativos la poca cantidad de compañeros que integraban el grupo, situación que le permitía a los docentes prestarle mayor

atención e individualizar los procesos de aprendizaje.

Los maestros plantean que las políticas educativas, sociales, económicas son condiciones que restringen los logros educativos y por lo tanto el éxito académico: “En lo que respecta al sistema escolar se evidencia desprotección y abandono evidente en políticas neoliberales que priorizan la guerra y la economía por encima de la formación del ser” y para lograr las transformación se requiere en palabras de una docente: “que la educación sea una condición cultural disciplinada, real, arraigada en la mentalidad de la sociedad. Solo así se podrán esperar estudiantes exitosos con familias, contextos y gobiernos que legislen y apliquen modelos y metodologías nacidas de la realidad propias de cada cultura, etnia, lugar”. Como lo expresa Maturana “La educación es una tarea central en la configuración de un país como un espacio de convivencia y el tipo de país que queremos, la convivencia que queremos, es lo que de hecho determina que hacemos como país en el ámbito educacional”. Maturana, 1998, 219).

Los reportes escolares un instrumento para el reconocimiento

Los datos obtenidos también develaron el significado que para los participantes en el proceso investigativo tienen los reportes académicos expedidos por las instituciones educativas.

Para **los estudiantes** entrevistados, los reportes son el medio por el cual se realiza el reconocimiento a sus logros y una forma para reafirmar su capacidad intelectual. Una de las motivaciones principales de cada estudiante es poder demostrar y certificar los logros alcanzados, por eso es de vital importancia haber obtenido buenos resultados académicos, pues con ellos no sólo reafirman sus capacidades sino que puede encontrar nuevas oportunidades que le lleven a lograr un éxito profesio-

nal. Las expresiones de los estudiantes demuestran que los reportes académicos son una opción importante de meta-conciencia de sus procesos académicos, así mismo determinan las posibilidades de futuro y cumplimiento de metas.

Para los jóvenes las notas son en última instancia la principal motivación para lograr un buen rendimiento académico, es decir, los estudiantes establecen una relación directa entre la nota y los aprendizajes logrados: “si la nota es alta significa que aprendió mucho, pero si por lo contrario es baja, asume que no fue mucho lo que aprendió”.

Algunos niños evidencian el poder que sus docentes ejercen sobre ellos a través de la asignación de las notas y por ende de los reportes de los mismos, estableciendo una relación directa entre los dramas que se presentan en los medios de comunicación (novelas), y las realidades de las instituciones educativas, “los profesores se dejan sobornar con notas, sexo y plata como en la rosa de Guadalupe”, narrativa. Pero además expresan la relación que existe entre la percepción del docente sobre ellos y la asignación de la nota.

Los padres de familia expresan igualmente la ilusión de encontrar en los reportes buenos resultados que permitan en un futuro cercano culminar con éxito su proceso educativo. Así mismo, las notas obtenidas en cada uno de los reportes tienen incidencia positiva o negativa en la actitud asumida por ellos y en ocasiones generan recompensas. Ninguno de ellos dimensiona este cumplimiento desde las competencias o conocimientos interiorizados. “Cuando en las calificaciones vemos que el desempeño de ellas es bueno uno se siente orgulloso y satisfecho de que se esté haciendo una buena labor para que nuestras hijas sean personas exitosas y de bien, por el contrario su desempeño es malo, uno se cuestiona sobre en que está fallando para corregir y conjuntamente se debe trabajar con los profesores y la institución para mejorar y ayudar a nuestras

hijas a salir adelante”. Las notas para los padres es una buena forma de medir el rendimiento académico, pues para ellos entre más alta la calificación mejor fue el rendimiento de su hijo y entre más baja menor rendimiento.

Los docentes entrevistados dan cuenta de que los reportes siempre apuntan al reconocimiento social. Algunos maestros expresan que las notas, afectan tanto a estudiantes como padres, pero que la afectación está íntimamente ligada con las expectativas que los padres tienen con relación al desempeño académico de sus hijos, expectativas que igualmente están relacionadas con los niveles educativos de los padres de familia y que por ende explican el por qué muchos estudiantes conservan el mismo desempeño académico durante todo su proceso educativo, es decir, porque los reportes del desempeño no modifican las respuestas de los estudiantes que obtienen bajo desempeño académico.

Para las docentes, los espacios de entrega de informes, se convierten en una oportunidad para que algunos padres de familia les reconozcan y valoren la labor realizada, mientras que otros se tornan indiferentes, archivan los reportes y no adquieren conciencia con respecto a la necesidad de mejorar las condiciones académicas de sus hijos, de generar los correctivos que aseguren cualificación de sus procesos educativos. “Inciden de manera positiva ya que a través de los reportes los estudiantes se dan cuenta como están y en que deben mejorar de igual manera los padres estarán pendientes del desempeño de sus hijos y de acuerdo al reporte tomaran sus propias decisiones”, “inciden positivamente pues se evidencia la inquietud por fortalecer o continuar con el proceso de aprendizaje”, “en la mayoría de los estudiantes en las notas se mide los conocimientos”, “es una forma de verificar los resultados de los conceptos vistos”, “una reunión es tratar por tiempo, por horarios, por todo, pero me parece muy importante porque ahí uno o



se siente orgulloso o tiene una razón para ir a conversar con el estudiante para ver qué es lo que está pasando, sin embargo uno nota el ambiente entre los padres de familia que algunos no les interesa pues como que están hablando entre ellos, que no prestan atención a lo que están hablando, es como si no hubiera ese interés personal por escuchar de que se trata y de que están hablando es de su hijo...".

Mientras los estudiantes consideran que en ocasiones las notas no reflejan lo que saben, algunos docentes piensan que las valoraciones dan cuenta de los conocimientos que éstos han adquirido. Es de resaltar que, para algunos profesores, la nota representa, además de los conocimientos, componentes relacionados con valores actitudes y aptitudes. Una de las motivaciones principales de cada estudiante es poder demostrar y certificar los logros alcanzados, por eso es de vital importancia haber obtenido buenos resultados académicos, pues con ellos no sólo reafirman sus capacidades sino que puede encontrar nuevas oportunidades que le lleven a lograr un éxito profesional.

Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten evidenciar que para los estudiantes

la escuela un espacio para responder a las demandas de los adultos, lo cual implica su compromiso y esfuerzo personal y la capacidad para descubrir los rituales de la institución educativa y específicamente de los docentes con quien tiene relación y la posibilidad de dar respuesta positiva a los mismos. Se entiende por rituales las normas y regulaciones establecidas por los docentes. Así mismo, los estudiantes reconocen que las relaciones interpersonales y afectivas inciden directamente en el desempeño académico y el juego para ellos es un distractor que obstaculiza su éxito académico. Es decir, que para los estudiantes los factores que inciden en su desempeño académico están relacionados con factores propios, más que con

las condiciones propias de los entornos educativos que lo rodean. Estos resultados se constituyen en una evidencia más de la relación que existe entre autoestima, aptitudes (Pérez, Cantero, y otros, 2008), hábitos de estudio (Cartagena (2008), habilidades para el estudio (González, 2003) y rendimiento académico.

Los padres de familia y acudientes relacionan el éxito académico con sus experiencias pasadas contrastándolas de manera directa con las situaciones actuales de sus hijos. Para ellos es fundamental que sus hijos mantengan unas buenas relaciones no solo con la familia sino con sus compañeros de clase, docentes y directivos, pues de esta manera considerarán ellos que el rendimiento escolar será mejor. Los padres de familia plantean además, que las condiciones pedagógicas de los docentes y el número de estudiantes que conforman los grupos, influyen significativamente en el desempeño académico de sus estudiantes. Es decir, los padres de familia consideran que los factores que afectan el desempeño académico de sus hijos están relacionados con la capacidad de éstos para establecer relaciones armónicas con todos los actores educativos, con la calidad de los docentes y la cantidad de estudiantes que conforman los grupos.

Es de resaltar que los padres de familia y estudiantes no hacen alusión a los conocimientos o competencias desarrolladas en los procesos educativos como un componente importante en el desempeño académico, mientras que algunos hacen referencia a los conocimientos como factor del éxito escolar, pero el mismo lo asocian a las actitudes que los estudiantes asumen en sus relaciones en el aula de clases. Al igual que los padres de familia, para los maestros el aspecto emocional y el entorno en que se desenvuelve el estudiante son condiciones importantes para asegurar el éxito escolar. Plantean además los docentes que el cumplimiento de normas, específicamente en el respeto por la autoridad y la disposición permanente

hacia las exigencias y demandas de las instituciones y los mismos maestros son fundamentales para el buen desempeño de los estudiantes.

Es de resaltar que los maestros desvanecen las responsabilidades del éxito escolar, en primer lugar a los estudiantes al referir como condiciones que obstaculizan el desempeño académico: el poco interés por aprender, la poca participación en clase, la falta de deseo de superación y de proyección hacia el futuro, el incumplimiento de los deberes como estudiante y la indisciplina. En segundo lugar a la familia, pues la falta de compromiso, responsabilidad y apoyo por parte de las familias, afectan el desempeño de sus hijos y en tercer lugar los docentes consideran que las políticas educativas y las condiciones sociales y económicas del país influyen en los logros de los estudiantes. Es decir, para los profesores los factores que inciden en el éxito académico de los estudiantes, están fuera de la escuela y específicamente de las aulas de clase y por lo tanto nada tienen que ver con sus habilidades pedagógicas y didácticas.

Para los estudiantes los reportes del desempeño académico, expedidos por las Instituciones Educativas, son el medio para hacer un reconocimiento a sus logros, una forma para reafirmar su capacidad intelectual, son una opción importante de meta-conciencia de sus procesos académicos, desde sus posibilidades de futuro y cumplimiento de metas. Las notas obtenidas tienen incidencia tanto positiva como negativa en la actitud asumida por los padres y/o acudientes generando en ocasiones recompensas y en otras sanciones y en ocasiones evidencia el poder que los docentes ejercen sobre ellos a través de la asignación de las notas.

Los padres de familia consideran que los reportes son una buena forma de medir el rendimiento académico, pues para ellos entre más alta la calificación mejor fue el rendimiento de su hijo y entre más baja menor rendimiento. Conservan la ilusión

de encontrar en los reportes buenos resultados que permitan en un futuro cercano culminar con éxito su proceso educativo. Es de anotar que tanto los padres de familia como los estudiantes consideran los reportes como una ruta que determina su proyecto de vida.

Los docentes consideran los reportes como un espacio para el reconocimiento de su función social, siempre y cuando los logros obtenidos por los estudiantes sean positivos y expresan que las afectaciones que los mismos causan sobre los padres dependen de las expectativas que tienen de sus hijos y de sus condiciones culturales. Para la mayoría de los docentes los reportes no modifican las condiciones académicas de los estudiantes que obtienen bajo desempeño.

Recomendaciones

El éxito académico de los estudiantes en sus procesos educativos depende de la corresponsabilidad de los actores del proceso educativo: Padres de familia, estudiantes, docentes y docentes-directivos. La investigación demuestra que cada uno de estos actores tiene visiones diferentes con relación a los factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes. Se sugiere entonces, en las instituciones involucradas en este estudio, la realización de un grupo de reflexión, donde a partir de los resultados obtenidos, se construyan rutas de encuentro frente a los compromisos y responsabilidades de cada actor educativo. Pero así mismo, es conveniente establecer, entre todos los miembros de las instituciones educativas, un diálogo abierto acerca del papel que juega la apropiación de los conocimientos en el desempeño académico, porque la información obtenida en el proceso investigativo no permiten develar el sentido de éstos en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Las regulaciones y normas rigen la convivencia en las instituciones, se hace necesario entonces comenzar a



desvanecer las formas de poder que se instauraron en las aulas de clases (autoritarismo, adulto-centrismo, poder de la nota), y avanzar hacia reglas concertadas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, tal como lo afirma Freire “El dialogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos y ellas” (Freire, 2002, 112).

Es fundamental que los docentes comprendan el papel que tienen en el éxito académico de sus estudiantes y por lo tanto deben asumir la responsabilidad de desarrollar su función con la mejor calidad

posible. Es decir, es un requisito necesario que los maestros transformen sus formas de relación con los estudiantes y el conocimiento dentro del aula y generen nuevas alternativas pedagógicas y didácticas que le permita a todos los estudiantes desarrollar sus competencias.

La escuela debe repensar los instrumentos y formas utilizadas para comunicar a los padres de familia y acudientes los desempeños académicos de los estudiantes, ya que los medios utilizados hasta hoy, no afectan las condiciones de los estudiantes y por lo tanto no están cumpliendo la función para la cual fueron creados.

Bibliografía

- Abarca A. y Sánchez, M. A. (2005). El éxito escolar. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 5. Universidad de Costa Rica.
- Aguiar, Sylvia. (2002). El desempeño Académico Universitario variables psicológicas, Madrid, editorial UniSon.
- Aldana, Kelsy., Pérez, Reina y Rodríguez, Ayolaida., (2010). Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. Revista Compendium Nro. 13, (24).Venezuela: Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado.
- Aliaga, Jaime. (2001). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemática y estadística en alumnos del primer y segundo año de la Facultad de Psicología de la UNMSM. Universidad de Barcelona.
- Arenas, Martha. Vaness y Fernández, Teresa. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. Revista de la Educación Superior Nro. 38(150).
- Barria, Pilar, Cartagena, Carol, Mercado Daniela y Mora Carolina. (2004). Bullying y rendimiento escolar. Temuco Chile. Tesis Presentada para optar al grado de Licenciado en Educación. Completar
- Bedoya, Mario. (1995) Motivación, Trabajo y Éxito. Colección Humanitas. Editorial Venezolana, C. A. Mérida.
- Bourdieu, Pierre. (1977). La reproducción: elementos para una teoría de enseñanza, Barcelona, editorial Laia
- Calero Dolores., Carles Rosrario., Mata Sara y Navarro Elena (2010). Diferencias en habilidades y conducta entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar. España, editorial Eos.
- Cartagena, Mario. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los alumnos de secundaria. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf> (Recuperado en noviembre 2012)
- Cascón, Inocencio. (2000). Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP. Disponible en: <http://www3.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c19.html>] (Recuperado en Mayo 15 del 2012)
- Chadwick, Clifton. (1979). Teorías del aprendizaje. Santiago: Ed. Tecla. Pagina disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/contenido.htm. (Recuperado el 27 de Junio del 2011).
- Delval, Juan. (1983). Crecer y pensar, La construcción del conocimiento en la escuela. Buenos Aires, Ediciones Paidós.

- Echavarri Maximiliano., Godoy Juan Carlos y Olaz Fabián (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672007000200011&script=sci_arttext
- Estanislao, Zuleta (2009). Educación y democracia, un campo de combate. Bogotá. Un hombre nuevo Editores.
- Félix, F. S. (2006). Seguimiento de estudiantes que tienen alto rendimiento en el Ceneval en el nivel medio superior de la Unacar, ciudad del Carmen, Campeche, México.
- Freire, Paulo (2002). La pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México, editorial Siglo veintiuno
- García O y Palacios R. (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática". Tesis para optar el Grado de Magíster. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú. Pagina disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/contenido.htm. (Recuperada el 27 de Junio de 2012).
- Gimeno, José. (1977). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. México. Editorial Trillas.
- Giovagnoli, Paula. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación, utilizando modelos de duración. Documento de trabajo No. 37. Departamento de Economía, Facultad de Economía, Universidad Nacional de la Plata. Disponible en <http://sisepreu.unillanos.edu.co/assets/bibliografia/doc37.argentina%20okpdf.pdf> (Recuperado el 30 de Junio de 2012).
- González, Coral (2004). Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria. Tesis doctoral. Disponible en <http://eprints.ucm.es/4802/>. (Recuperado el 30 de Junio de 2012).
- Hernández Jorge., Márquez, Alejandro y Palomar Joaquina. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2322542>. (Recuperado el 12 de Julio de 2012).
- Hernández, María, Coronado, Osmaldo y Araujo V (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. Revista Acta Colombiana de Psicología Nro. 11, 001. Colombia: Universidad Católica de Colombia.
- Maturana, Humberto. (1998). Emociones y lenguaje en educación y política. Santa Fe de Bogotá. Dolmen TM Editores.
- Maturana Humberto y Sima Nisis (2002). Formación humana y capacitación. Dolmen Ediciones. Primera edición 1995 – cuarta edición.
- Maturana, Humberto y otros. (2003). Hablando de Educación con Maturana. Editorial Anthropos.
- López, M. A. (2010). La gestión educativa en el marco de la pedagogía crítica. Módulo Maestría Educación Docencia Universidad de Manizales.
- Fernández, Macri (2010). Variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes de estadística Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Documento de investigación. Venezuela.
- Mella, Orlando y Ortiz Ivan (2006). Rendimiento escolar: influencias diferenciales de factores externos e internos. En Revista latinoamericana de estudios Educativos, Centros de estudios Educativos ceemexico@compuserve.com.mx, pág. 70. (Recuperado el 22 de Junio de 2012).
- Ministerio De Educación Nacional (2008). Evaluar es valorar. Diálogo nacional del aprendizaje en el aula. 2008 año de la evaluación en Colombia, tercer documento de trabajo la evaluación del aprendizaje, aspectos pedagógicos. (Recuperado Junio 09 del 2011).
- Nácher, Verónica (2003). Personalidad y rendimiento académico. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/personal.pdf>. (Recuperado el 26 de julio de 2012)
- Navarro, Rubén (2003a) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Nro. 1 (2).
- Navarro, Ruben (2003b). El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico? Disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>. (Recuperado en Mayo 22 del 2012).
- Ospina, William (2008). La escuela de la noche. Grupo editorial norma. Bogotá



- Ospina, William Educación. Disponible en: <http://www.elespectador.com/columna159750-educacion>. (Recuperado el 26 de julio de 2012)
- Peralta, Francisco Javier y Sánchez, María Dolores (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria, España, Página disponible en: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/1/espagnol/Art_1_7.pdf. (Recuperado el 26 de julio de 2012).
- Pérez Miñano, Cantero María Pilar y Castejón, Juan Luis (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987524>. (Recuperado el 26 de julio de 2012).
- Porcel Eduardo, Dapozo Gladys y López, María Victoria (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa Nro. 12(2). Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Revista Electrónica Iberoamericana (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/wdwl.pdf>. (Recuperado el 28 de julio de 2012).
- Risso Alicia, Peralbo Manuel y Barca Alfonso (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en enseñanza secundaria. Disponible en <http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8954>. (Recuperado el 28 de julio de 2012).
- Rodríguez, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del sistema educativo español. Tesis Doctoral. La Coruña.
- Rodríguez, Norma Yolanda (2006). El rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/292/29211204/29211204.html>. (Recuperado el 28 de julio de 2012).
- Salinas, Francisca, Bodensiek, Andrés y otro. (2010). Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar. Secretaria De Educación Distrital. Bogotá.
- Vélez Eduardo, Schiefelbein Ernesto y Valenzuela Jorge (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Disponible en: <http://focim.arevalodeleon.com/Bodega/TJMtzC/FACTORES%20QUE%20AFECTAN%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.pdf>. (Recuperado el 28 de julio de 2012).
- Vera José, Huesca Luis y Laborín Francisco (2010). Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora. Revistas Perfiles Educativos Nro. 33. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/24896>

Derechos de ciudadanía de la infancia y la juventud¹

MARÍA ROCÍO VALDERRAMA HERNÁNDEZ²
DOLORES LIMÓN DOMÍNGUEZ³

Resumen

Para desarrollar política con la infancia y juventud debemos tener capacidades intelectuales y técnicas que nos permitan enfrentar los desafíos que la sociedad va proporcionando. El cuidado de los mecanismos de participación, depende en gran medida de un pensamiento educativo que favorezca la gestión operativa en cuestiones socioambientales que afectan a la infancia en su vida cotidiana y que estimule un equilibrio entre el pensar y el hacer. Por ello, en este artículo valoramos el impacto positivo del ejercicio de la participación sobre los beneficiarios finales de las políticas de infancia y juventud.

Los términos “infancia” y “juventud” hacen referencia al ciclo de la vida en que las personas pasan desde la niñez, a la etapa adulta, y durante el cual, se producen importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales, que varían según las sociedades, culturas, grupos étnicos, clase social y género. Sin embargo, nos cuestionamos en qué momento comienza los límites de estas primeras etapa, en relación con el período adulto. Este grupo de población sufre una oscilación de la edad en función a los contextos concreto, ya que no es igual ser un adolescente en Europa

1 Recibido: 26 de junio de 2013. Aceptado: 02 de septiembre de 2013.

2 María Rocío Valderrama Hernández. PhD en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, España. Profesora Interina en la Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Tesis Doctoral dirigida por Dolores Limón Domínguez. Publicaciones: El voluntariado ambiental en la universidad de Sevilla. En la sostenibilidad ambiental. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Febrero 2013. La experiencia de participación ciudadana desde los primeros niveles educativos en la ciudad de Sevilla. Páginas 53-62. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen II. Díada Editora. Marzo 2012. ISBN 978-84-96723-29-0. Los derechos de la infancia en las políticas de cooperación social entre Andalucía y Marruecos: una experiencia de desarrollo comunitario socio-educativa. Libro de Actas. III Simposio Internacional Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes: Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar. Mar de Plata, Argentina. Agosto 2011. ISBN 978-987-544-392-1. Correo Electrónico: rvalderrama@us.es

3 Dolores Limón Domínguez. PhD en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. 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. Profesora Titular de la Universidad de Sevilla adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, imparte clases en la Facultad de Ciencias de la Educación las asignaturas de Pedagogía Ambiental, Pedagogía Laboral. Directora del Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo. Curso de Extensión Universitaria Ecociudadanía e Ecofeminismo: su relación con los Programas de Participación Ciudadana. Directora del Centro de Estudios sobre Género y Desarrollo (CEGYD). 2005-2009. Directora del Master en Participación y Desarrollo desde una Perspectiva de Género, 2005-2010. Publicaciones: Tiene publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha sido ponente en España, Cuba, Colombia, Perú y México. Correo electrónico: dlimon@us.es



que ser un adolescente en algunas zonas de Asia o Sudamérica. Generalmente la infancia va desde los 0 a los 14 años y la juventud o adolescencia se sitúa entre 15 y 24 años de edad.

Tal y como describe la UNESCO, los jóvenes suman más de mil millones en todo el mundo si además sumamos de la infancia podemos decir que la infancia y la juventud son casi la mitad de la población del mundo. Desde este punto de vista, resulta llamativo que la mitad de la población del mundo en un modelo democrático de sociedad, no tenga reconocidos derechos para tomar decisiones en determinados aspectos que les afectan. Desde esta perspectiva, la participación de la infancia y la juventud es una herramienta que posibilita la asunción de deberes y derechos cuando se desarrolla por canales educativos que lo sustentan y nutren para que se desarrollen procesos de participación.

La participación, es un componente sustantivo de una democracia, la democracia necesita el consenso de la mayoría de los ciudadanos pero también “necesita” la diversidad y el antagonismo. Por ello, la propuesta que mostramos necesita abordarse desde la institución educativa; es decir, de trabajo docente para la participación y la democracia con una idea metodológica que parta de la pedagogía del diálogo y participación.

El presente artículo presenta resultados teóricos fruto de una investigación participativa realizada en Sevilla, España; cuyo objetivo fue empoderar a la infancia y la juventud de la ciudad a través de la participación directa, sobre cuestiones que les afectaban en sus vidas. Los resultados fueron significativos en cuanto a la transformación social y personal de los participantes, si bien describimos determinados aspectos claves para un cambio en la concepción de los derechos y deberes ciudadanos desde los primeros niveles educativos.

Palabras claves: Pedagogía, participación, infancia, ciudadanía, democracia, conocimiento, educación.

Citizenship rights of children and youth

Abstract

To develop policy to children and youth must have intellectual and technical capabilities enable us to meet the challenges that society is providing. Caring for participatory mechanisms depends largely on educational thinking that favors the operational management in social and environmental issues that affect children in their daily lives and encourages a balance between thinking and doing. Therefore, in this article we value the positive impact of exercise participation on final beneficiaries of policies for children and youth. The terms “children” and “youth” refers to the cycle of life in which people pass from childhood to adulthood, and during which, important biological, psychological, social and cultural rights, which is changing different societies, cultures, ethnic groups, social class and gender.

However, we wonder at what point begins the limits of these early stage, in relation to the adult period. This group of population suffers an oscillation of age according to specific contexts, it is not like being a teenager in Europe to be a teenager in parts of Asia or South America. Childhood usually ranges from 0 to 14 years or adolescence and youth is between 15 and 24 years old.

As described UNESCO, youth are more than one billion worldwide if you also add the children can say that childhood and youth are almost half the world's population. From this point of view it turns out to be showy, it is striking that half of the world's population in a democratic model of society has not recognized right to make decisions on certain issues that affect them. From this perspective, the participation of children and youth is a tool that allows the assumption of duties and rights when developing educational channels that sustain and gives developing participatory process.

The participation, it is a substantive component of a democracy, the democracy needs the consensus of the majority of the citizens but also "he" "needs" the diversity and the antagonism. Therefore, the proposal that show needs to be addressed from the school, ie teachers working for participation and democracy with a methodological idea that stems from the pedagogy of dialogue and participation.

For it, the offer that we show needs to be approached from the educational institution; it is to say, of educational work for the participation and the democracy with a methodological idea that should depart from the pedagogy of the dialog and participation.

The present article presents theoretical results fruit of a participative investigation realized in Seville, Spain; whose gives strong to the infancy and the youth of the city across the direct participation, on questions that were affecting them in his lives.

Keywords: pedagogy, participation, children, citizenship, democracy, knowledge, Education.

Introducción

En la actualidad, las políticas de infancia y juventud favorecen el desarrollo de espacios de participación desde una lógica que construye espacios específicos para ellos, procurando integrar a las nuevas generaciones en sus respectivas sociedades (Valderrama, 2012). Sin embargo, la necesidad un nuevo enfoque, diferente, que procura incorporar una perspectiva intergeneracional a todas las políticas públicas favorece que la infancia y la juventud viva la educación como un valor indiscutible para su desarrollo profesional y personal, tal y como expresa la UNESCO.

Estas políticas públicas acompañan a las personas a lo largo de todo el ciclo de vida, pero solo excepcionalmente se cumple en los hechos. En muchos casos, las políticas públicas despliegan importantes esfuerzos en algunos momentos

claves del ciclo de vida de las personas, que luego son abandonados o incluso contrarrestados con otras iniciativas en las etapas siguientes.

Por ello, dicho enfoque pretende contribuir a la superación de una paradójica contradicción, entre los discursos favorables a la participación juvenil y las prácticas efectivas al respecto. En este sentido, esta contradicción está apoyada en la ausencia de canales institucionalizados y reconocidos de participación para la infancia y aun más para la juventud (construidos por los protagonistas) y se postula el desarrollo de estrategias que fomenten su participación en la implementación de políticas públicas construidas en base a diálogos fluidos con las generaciones jóvenes, priorizando espacios públicos y universales en vez de localizados.

En este sentido, entendemos que el cuidado a la infancia y juventud debe entenderse como un derecho asumido por



la colectividad que facilita los canales y servicios para potenciar la autonomía y el bienestar desde el comienzo de la vida de la persona. Así, dando razón al conocido proverbio africano, *“para educar a un niño hace falta una tribu entera”*, basándonos en la importancia que tiene la tarea de educar en ámbitos no escolares, todos nos convertimos en educadores y de todos es la responsabilidad de educar a los niños y los jóvenes.

Las notas que exponemos a continuación describen un panorama sintético pero riguroso de las capacidades de la infancia y la juventud en el presente, en materia de derechos y compromisos ciudadanos, junto con un desafío para afrontar los principales retos del futuro inmediato a modo de contribución a los debates en torno a la cuestión de los derechos de ciudadanía desde la infancia.

Derechos de ciudadanía de la infancia y juventud

Podemos decir que este artículo busca una reflexión sobre los mandatos sociales que en cada época conceptualiza la función y la posición de sus distintos grupos sociales incluida lógicamente la maternidad, el nacimiento, la infancia y la adolescencia. Con ello, entendemos que ser niño o niña o joven en cada momento histórico, implica en parte responder a un mandato, caer en una necesidad; pensar en fuerza laboral para la familia, pensar en niñas como recurso económico, en mano de obra urbana o rural, soldados, la detección precoz de potencialidades para el arte, el deporte o para desarrollar capacidades tempranas para el trabajo intelectual, pueden ser ejemplos de mandatos que de forma paralela se dan en la sociedad.

Tal y como explica (Rovere, 2013), existe una similitud con el tema de las relaciones y de la construcción social de género; “la construcción social de género” y la “construcción social de la Infancia” en momentos diferentes de la

historia proceso íntimamente relacionados. Los nuevos escenarios y retos en estos tiempos, nos obligan a desarrollar estrategias educativas que nos permitan ampliar y complejizar la visión de la vida y del mundo para reconocernos como ciudadanía crítica, responsable de aquello que sucede en nuestro entorno. Son numerosos los estudios sobre la construcción social de la infancia, como ya defendía el profesor Fumes, (2005,79) cuando expone: “la adolescencia, las condiciones adolescente como productos contextuales”.

Los ciudadanos son partícipes de la construcción de la sociedad en la que desean vivir. Por ello, la democracia necesita un consenso de los ciudadanos desde la infancia. Los términos “infancia” y “juventud” hacen referencia al ciclo de la vida en que las personas pasan desde la niñez, a la etapa adulta, y durante el cual, se producen importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales, que varían según las sociedades, culturas, grupos étnicos, clase social y género. Sin embargo, nos cuestionamos en qué momento comienza los límites de estas primeras etapa, en relación con el período adulto. Este grupo de población sufre una oscilación de la edad en función a los contextos concreto, ya que no es igual ser un adolescente en Europa que ser un adolescente en algunas zonas de Asia o Sudamérica. Generalmente la infancia va desde los 0 a los 14 años y la juventud o adolescencia se sitúa entre 15 y 24 años de edad. Según la UNESCO, los jóvenes viven en su mayoría en los países denominados en “desarrollo”, por su situación económica y suman más de mil millones en todo el mundo, y junto con la infancia suman la mitad de la población mundial.

En el caso de la adolescencia, se da una diferencia según zonas geográficas y estratos sociales, por ejemplo en las zonas rurales o de mayor pobreza, la cota de edad se amplía hacia abajo e incluye en el grupo de adolescentes desde los 10 a

14 años, terminando la niñez con 9 años. En los estratos sociales medios y altos que están urbanizados se extiende hacia arriba, tanto la infancia como la juventud. Llama la atención el caso de la edad joven que se dilata hasta los 25 o 29 años. Esta extensión de la vida adolescente, en países desarrollados económicamente en un modelo neoliberal, conlleva en algunos casos que los jóvenes se eximen de derechos, deberes y compromisos.

Entendemos que tanto la infancia como la juventud pueden desarrollar su madurez social a edades distintas, en estrecha relación con las oportunidades educativas transformadoras del contexto o de un territorio particular de cada niño o joven. Podemos decir que existen elementos comunes a todos los niños y jóvenes, en relación a características fisiológicas, psicológicas, cognitivas etc. Si bien son comunes en esta etapa de la vida, aunque diferenciados según el contexto de desarrollo de la infancia y juventud. Por ello, podemos decir que el concepto, de “infancia” y “juventud” tienen significados diferentes dependiendo de los distintos estratos socioeconómicos, contextos y circunstancias. En este sentido, la posibilidad de que la sociedad dé respuesta a sus desafíos, siendo partícipes de la cultura, los medios de comunicación social y los modelos de convivencia pasa por un modelo de desarrollo con principios de una democracia ambiental.

Desde este punto de vista, el concepto de participación, cuando nos referimos a la democracia ambiental, nos permite trabajar con un enfoque más complejo y global. Asimismo, se define un perfil educativo que provoca relaciones democráticas desde la equidad entre las generaciones, más allá de un modelo asistencialista de educación y con ello del tipo de relación que se establece con la infancia y los jóvenes, desde una visión paternalista, superprotectora, con pinceladas de modelo consumista que se reduce a la satisfacción de los necesidades de los ciudadanos.

Estas generaciones jóvenes viven en la actualidad momentos difíciles. En determinados territorios o contextos, relacionados con el acceso a la educación, a la sanidad pública, a la cultura, como circunstancias críticas que no cubren las necesidades básicas de la persona. Sin embargo, en los países denominados “desarrollados” podemos decir que también soportan circunstancias también de crisis motivadas por una tasa muy alta de desempleo, vulnerabilidad de la infancia ante las tecnologías de la comunicación, acoso escolar, entre otras. Conjuntamente, en ambos casos, la situación de crisis aumenta por el hecho de vivir en un tiempo donde el significativo cambio climático influye en su calidad de vida.

A pesar de los procesos de globalización y la influencia de la cultura de masas, la construcción de la identidad de la infancia y juventud, depende de las diferencias culturales, con características comunes, pero a su vez, particulares según el contexto. Por ello, desde una visión educativa, la pedagogía social pretende contribuir al desarrollo de las nuevas generaciones, como parte de un compromiso político de transformación. Desde esta perspectiva, la democracia ambiental la entendemos como parte de una visión planetaria en base a principios como la emancipación y autonomía, la construcción de una identidad propia y las relaciones de respeto entre las generaciones, y con el medio como un marco básico para alcanzar estos objetivos.

Las garantías de que exista igualdad de oportunidades de la infancia y la juventud, como forma de desarrollo personal, depende en muchos aspectos del periodo que va desde la niñez a la condición de joven. Actualmente, se extienden demasiado la condición juvenil, en término de incapacidad para tomar decisiones, ser autónomo, y considerado adulto, debido a diversas causas como son el modelo educativo, el aplazamiento de la entrada en el mercado laboral y el nuevo concepto de juventud como



ocio y disfrute sin asunción de obligaciones ni compromisos.

En este marco, el proceso de construcción de la personas desde la infancia se enfrenta a desafíos múltiples y complejos que impiden la formación de la propia identidad. Por un lado, la naturaleza de la transición de la infancia al periodo adulto, en sí misma presupone la existencia de un proceso continuo de cambio, por otro, estos cambios implican el riesgo de afectar las identidades construidas. En otras palabras, el individuo está sujeto a una duplicidad, en particular, tiene que cambiar, pero al mismo tiempo debe seguir siendo el mismo⁴. Pero además, en determinados contextos la posibilidad de que la persona se empoderamiento de la infancia como personas con capacidades más allá de las cognitivas, está bloqueado por las propias instituciones como la familia, la escuela o la administración. Afirmamos que la concepción de infancia como persona que no es capaz de pensar o hacer una determinada acción ó que está en proceso de ser “alguien”, está establecida en pro de un sistema proteccionista que asiste y controla el desarrollo de individual con mecanismos que no le permiten tomar decisiones, sino que estos mecanismos deciden por ellos, dada su condición “infantil”, entendida como el que aún no sabe.

Políticas participativas con la infancia y la juventud

Una acción política con la infancia y juventud que pretenda un nuevo paradigma, necesita contar con profesionales que tengan competencias teóricas, técnicas y emocionales para enfrentar los desafíos que la sociedad va proporcionando. El

cuidado de los mecanismos de participación en la toma de decisiones depende en gran medida de la gestión operativa y de un equilibrio entre la experiencia y el pensamiento educativo.

Desde este punto de vista, el paradigma educativo, se convierte en una condición indispensable para dar a las políticas públicas de la infancia y juventud la sostenibilidad necesaria para reproducir dinámica a lo largo tiempo, más allá de las contingencias coyunturales y de los cambios constantes, derivados de las dinámicas sociales y políticas. A todos los niveles, sobre todo la etapa de la juventud, necesita otra mirada social que valore su verdadera imagen desde una óptica que busca cambiar la visión transmitida por los medios de comunicación. Esto es una obra colectiva, que requiere el compromiso de todos los actores involucrados a nivel político, cultural, familiar y educativo.

Por ello pensamos que en el marco educativo, la pedagogía social, tiene mucho que aportar, tanto en la esfera de la experiencia como en el espacio formal. Así, señalamos algunas herramientas (UNESCO, 2004) que proponemos por su incidencia en la construcción de una política pública con la infancia y juventud:

- Creación de un Observatorio permanente sobre las políticas y estrategias para la infancia y la juventud, capaz de promover estudios e investigaciones específicas para un análisis de la situación de estas generaciones jóvenes respecto a su reconocimiento de ciudadanía con plenos derechos. Así, pensamos que la continuación de manera permanente y sistemática de elementos y acciones con el compromiso político facilita el ejercicio de una democracia real que implica a las personas de una sociedad globalizada. La experiencia que se realiza en las prácticas de las titulaciones de educación y pedagogía social podría ser responsable de llevar a cabo un

4 CEPAL, Oficina de Montevideo, en el marco del Convenio de Cooperación Técnica entre el Ministerio de Educación y Cultura y la CEPAL. Ha sido elaborado por Carlos Filgueira, Consultor de CEPAL con la colaboración de Álvaro Fuentes. LC/MVD/R.154.Rev.2. 1a. edición, julio de 1998.

informe sobre la infancia y la juventud en determinados contextos como herramienta análisis de la difusión de su práctica profesional, y sistematización para las políticas de juventud en el marco político y legal.

- Este observatorio debe estar formado por personas de diferentes disciplinas y áreas, a modo de comunidad científica, pero también por los niños y jóvenes de forma individualizada o integrante de movimientos y organizaciones juveniles que puedan realizar un seguimiento de asesoramiento, los programas y propuesta de recursos de manera que su participación sea real, efectiva y decisoria⁵.
- Organización de actividades de experiencia en la gestión política pública de juventud, implementadas por las instituciones educativas, como la universidad. Además con la implicación de trabajadores del ámbito de la juventud, a nivel público, así como niños y jóvenes, para estimular el intercambio de conocimiento y colaboración.
- Formulación un Plan Integral Participativo con la infancia y la juventud, que abarca todo el período de gobierno de una ciudad, lo que permite orientar y coordinar todas las iniciativas que se pueden tomar en esta área. El Plan debe ser más que la simple suma de programas específicos, sino que debe insistir en una perspectiva intergeneracional, incluyendo la construcción de la autonomía y el tiempo para considerar que la juventud es el tiempo del ahora. Señalamos que debe incluir un programa de evaluación del proceso, como indicador de calidad de participación real y efectiva de la ciudadanía.

A partir de la propuesta de observatorio (Figura 3.1) elaboramos un Plan Integral Participativo con la Infancia y la Juven-

tud, que comienza por tener en cuenta en su elaboración a los protagonistas y a diferentes disciplinas que pueden contribuir por la formación, y sensibilidad en la construcción de dicho plan. Éste lo desarrollamos a partir del espacio europeo de educación superior (EEES) que a través de la investigación participativa posibilita el cambio y las transformaciones que potencian un modelo social intergeneracional. Como consecuencia se define un paradigma que reconoce los derechos y deberes de ciudadanía de la infancia y juventud como un logro social.

Los niños y jóvenes son sujetos de derechos por ello deben “empoderarse” como recurso y logro social. Desde este propósito, los enfoques relacionados con la construcción de capital social y el “empoderamiento” son extensos pero hay pocos estudios centrados en el tema que tomen en cuenta la dinámica de la infancia y de la juventud. Entre estos últimos destacan, recientemente: CEPAL (Arriagada y Miranda, 2003) y la ONG CIDP (Dávila, coord., 2004) que distinguen por un lado el capital social individual, en particular, a los jóvenes emprendedores, para hacer frente a varios desafíos para su desarrollo personal y social: por otro lado, el capital de apoyo social colectivo, con el que decirle a los jóvenes el logro de sus aspiraciones.

El término “capital social individual” incluye una amplia gama de dimensiones, como la forma de lidiar con el riesgo, la autoestima, sociabilidad, empoderamiento, las relaciones, el apoyo y la creatividad social. El “capital colectivo social” se refiere a las instituciones locales o de la comunidad, los lazos sociales y comunitarios, entorno familiar, la disponibilidad y acceso de los servicios públicos, entre otros. Desde este punto de vista, se añade la dimensión ética, emocional y de poder, las cuales deberían ser construidas para establecer verdaderos canales que faciliten dicho empoderamiento de la ciudadanía.

⁵ Valderrama y Limón (2008).

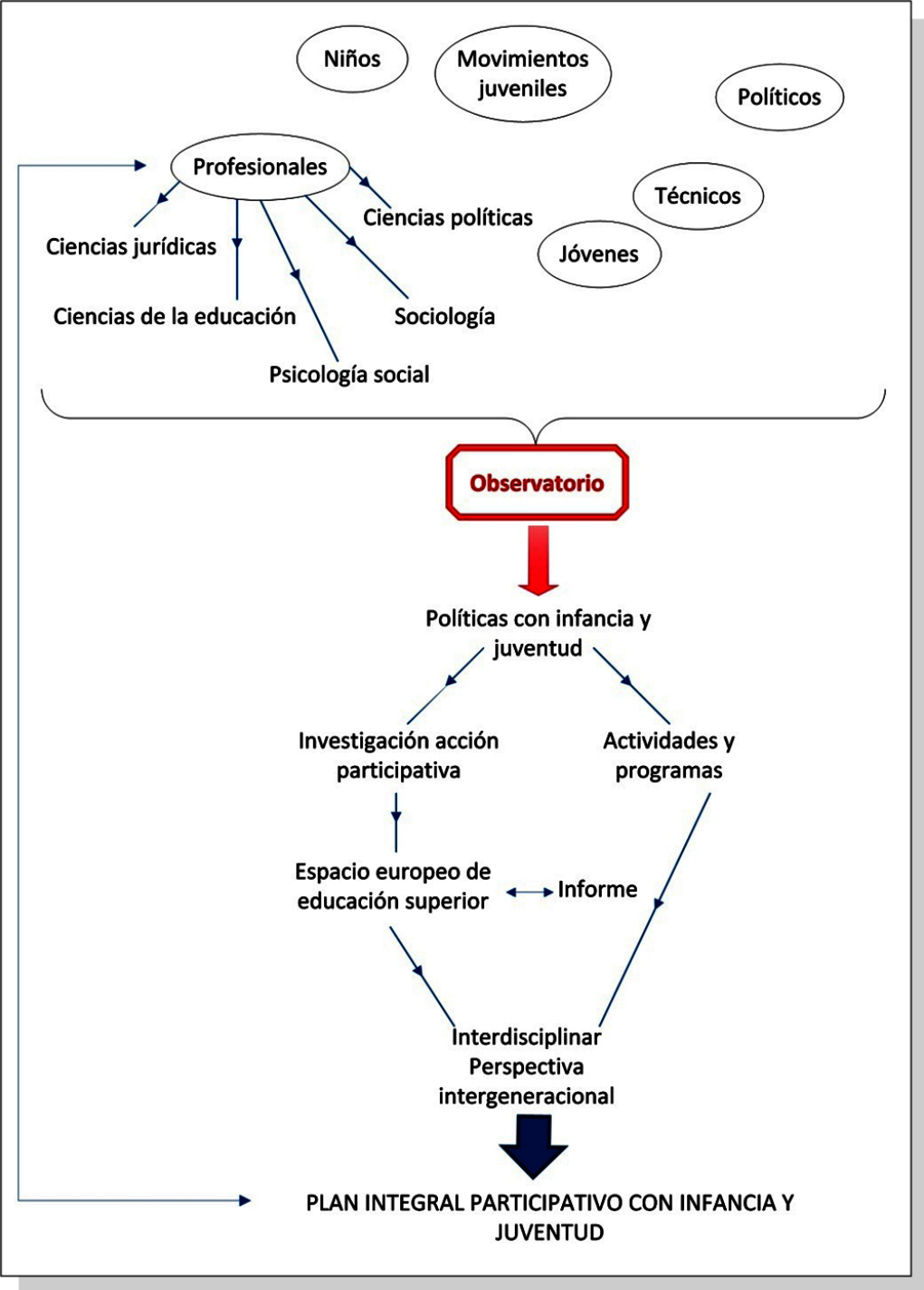


Figura nº 3.1: Propuesta de observatorio público con la infancia y juventud. Elaboración Propia

En este sentido, pensamos que una de las piezas clave puede ser el desarrollo de acciones “empowerment”; es decir, acciones que puedan ofrecer las herramientas necesarias para negociar con aquellos que toman decisiones, tanto a nivel macro como micro. Desde este ángulo, la ciudadanía tomaría parte de la gestión de su entorno desde todos los niveles educativos. Así, la participación de la sociedad civil ha de ir tomando protagonismo frente al mercado, favoreciendo estilos de participación generadores de cambios sociales y estructurales. En espacios institucionales la participación, de los niños y jóvenes se ha convertido en un clientelismo fruto de

A continuación se presenta una figura que recoge distintos modelos de participación que reflejan en la cotidianidad tipos de participación en todos los niveles:

Desde este punto de vista, según se esté más cerca al mercado, al Estado o a la sociedad civil la participación tendrá características distintas que la define como una parcela de actuación puntual del mercado y de la administración, o como un derecho a tomar parte y de toma de decisión.

Centrándonos en el papel que tiene la infancia y la juventud en este sistema de participación, podemos señalar distintos tipos según se acerquen más a la estructura, del Estado, del mercado o de la ciudadanía. El Estado promueve la participación a través de la representación, o a través de la democracia directa con estilos sobre todo verticales de organización, como es el caso del asistencialismo y la democratización cultural. En ellos, las personas no son reconocidas como sujetos activos en la construcción de saberes⁶

Por otro lado, el mercado como pieza fundamental en la sociedad neoliberal promueve una participación también sesgada en tanto que hace a la ciudadanía cliente

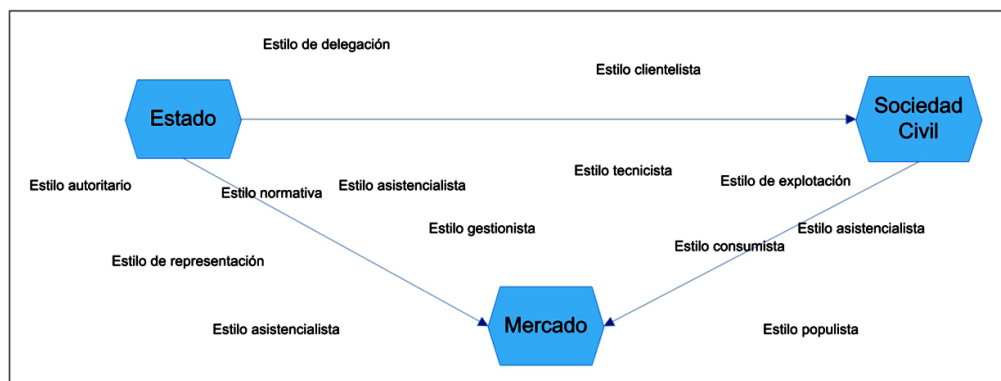


Figura nº 3.2: Estilos de participación. Valderrama (2009).

6 Valderrama (2009).



y refuerza las posiciones de poder como dominio. Así, la eclosión de talleres, recursos culturales, experiencias predefinidas, viajes, actividades etc., que en la actualidad contenta a la ciudadanía, realmente están creando y fomentando un perfil de usuario sin sentimiento de pertenencia y creatividad cultural, en torno a los contextos sociales y culturales.

Por ello, la sociedad civil debe potenciar otros estilos de participación, impulsando en este sentido nuevas prácticas creativas, que en la vida cotidiana se producen, como determina el concepto de creatividad social. Así, algunas de estas experiencias, en relación con los jóvenes son los movimientos comunitarios con la intención de conseguir transformaciones sociales, las actividades que se realizan a nivel de barrio, la participación en asociaciones y la creación de las mismas. En este sentido, hay que apostar más directamente por los momentos potenciales que se producen en estas situaciones, ya que son verdaderos episodios de mediación y aprendizaje social.

Sin embargo, en los modelos de la sociedad civil, las formas de participación suelen ser las que sufren el mal o buen funcionamiento de la administración. Las asociaciones se limitan a pedir subvenciones y así a realizar sus actividades, de manera que sin la representación asociativa no se haría nada. Por ello, son estilos normativistas que entiende la participación como forma de acción a través de canales que la propia administración ha creado como forma de legitimar su acción municipal.

Este control del poder imposibilita que nazcan otros saberes y formas de hacer y participar que emergen de la ciudadanía. El propósito es visibilizar determinada praxis que ha permitido la creación o el fortalecimiento de nuevos estilos de participación que transforman y son capaces de construir capital social individual y colectivo a través de la emancipación en la vida cotidiana de los protagonistas.

Educación para la participación

La necesidad de una mirada distinta a los contextos socioculturales y las experiencias locales nos invita a entender la participación desde una visión educativa. Por ello, la educación superior tiene que asumir nuevos retos en los grados de Educación social y Pedagogía social. Podemos señalar investigaciones sobre educación ciudadana (García Pérez y De Alba, 2008), para entender el conocimientos educativo significativo que aporta elementos para formular y participar en la mejora de la calidad de vida del territorio que habitamos.

En este sentido, queremos hablar de procesos de participación transformadores y emancipadores que favorecen la construcción de la persona. Reducir a las personas a la decisión de entrar o salir de una relación es una visión muy pobre de las capacidades humanas. El hombre y la mujer, la infancia, los jóvenes y los ancianos somos co-productores de vida, y debemos hacer oír las voces en las instituciones para acercar a nuestras necesidades e intereses los productos y servicios de dichas instituciones, del Estado.

Desde este postulado, la acción educativa puede potenciar tanto la construcción como las tareas de de-construcción y reconstrucción de conocimientos, así como favorecer procesos de retroalimentación que fomenten el surgimiento de conciencias críticas (Freire, 1990). Por ello, la PS, aporta una visión educativa que entiende el compromiso de la persona en su proceso formativo para desaprender y aprender múltiples significados del saber popular. Así, a las ciencias sociales les corresponde ocuparse de competencias que faciliten al individuo tomar parte en los procesos políticos y sociales de decisión, ya que la ciudadanía puede y sabe generar soluciones.

Por ello, señalamos:

“Desde la propia autonomía personal es necesario emprender una dinámica de descentramiento a fin de poderse situar en la perspectiva de aquellos intereses universalizables para la construcción de un sentido de comunidad y una vinculación activa con los demás. Y es que no hay que olvidar que la persona o actúa de alguna manera en el ámbito público o pierde parte de su dimensión humana” (Oller, 1999, 37).

A través de la institución educativa superior, podemos facilitar un acercamiento a la cultura infantojuvenil, ampliando los espacios educativos que pueden promocionar y empoderar a estas generaciones, ya que ven como se legitima su entorno más cercano, y por otro lado a dichos contextos ya que se les reconoce como productores de saberes y discurso válido en la teoría y acción educativa. Así, insertando la experiencia social en las aulas, empapamos de realidad el proceso de enseñanza aprendizaje formal, pero además desempeñamos el compromiso de transmitir una visión crítica de la sociedad, que permita al estudiante participar en el aula y fuera de ella con una mirada ética y una tácita responsabilidad.

3.1 Localizamos del concepto de Participación

El concepto de participación no contempla una mera colaboración y reparto de tareas, sino que también incluye la toma de decisiones y la autonomía de la persona, de esta manera se fomenta la capacidad de convertirlas en destrezas y futuras competencias profesionales. La participación vive hoy un momento de plenitud en las palabras que oímos a los políticos y de otros sectores y organizaciones. El concepto está degenerado en cuanto se usa en cualquier discurso haciendo alusión a un concepto que no tiene que ver con la realidad de procesos de participación que de calidad democrática.

En este sentido, señalamos las siguientes dimensiones de la participación⁷:

Una primera dimensión, que llamamos estructural y no voluntaria, ya que se trata de la participación como un proceso que se da en la educación y el aprendizaje, en cuanto que la persona participa e interviene en su aprehender, contribuye a la apropiación del saber. Por ello, podemos también interpretar la creatividad social como parte de esta dimensión estructural, ya que el individuo no se convierte en un cliente, sino que participa activamente en su propia formación. En el ámbito universitario señalar esta dimensión con una pieza importante en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que los estudiantes que deciden formarse en educación superior lo han hecho de manera libre; la participación es, por tanto, deseable y también ineludible.

En segundo lugar, la dimensión de poder que tiene la participación. Esta dimensión está íntimamente unida a la institución educativa en general. En todas las instituciones u organizaciones democráticas existen diversos actores con capacidad para decidir en cuestiones básicas de la vida de dicha organización o institución. Esto significa que el lugar que ocupan los niños y los jóvenes se sitúa al mismo nivel que el resto de los miembros de la institución. Indudablemente, para ello se hace necesario una diferenciación de papeles o funciones de cada individuo que forma la institución, ya que cada uno tendrá desempeños particulares en la vida del conjunto de las organizaciones, para que ésta se desarrolle con criterios democráticos y equitativos. La posibilidad de participar tomando decisiones en la organización supone crear espacios democráticos, como indicador de una democracia ambiental.

Desde esta perspectiva crítica de la participación, todas las personas que conforman las organizaciones democrá-

⁷ Valderrama (2009,59). Op. cit.

ticas deberían tener derecho a participar en los procesos de decisiones. Por ello, señalamos el carácter intergeneracional en esta dimensión, como indicador de ser un proceso de calidad por su carácter innovador y participativo.

La tercera dimensión está relacionada con la participación como contribución; es decir, hace referencia a los recursos que las personas ofrecen al contexto donde participan. En este sentido entendemos que participar es proveer de recursos y por ello, en el ámbito académico resaltamos esta dimensión. El hecho de ser proveedores de dispositivos de los futuros profesionales del campo social, lo entendemos como un desafío necesario para enseñar estilos de vida saludables, a través de la promoción de diversos tipos de actividades creativas, culturales para socialización, el crecimiento y la maduración personal y social así como el fortalecimiento de la resiliencia⁸.

Conjuntamente, añadir una cuarta dimensión, denominada comunicativa, como mecanismo educativo por excelencia. Con ello, la comunicación es activa como parte de la investigación, ya que la educación requiere de información para la formación (Colom y Núñez, 2001). A continuación, exponemos una figura que resume las dimensiones de la participación comentadas (Figura N° 3).

Cada una de estas dimensiones, conforma un estilo de participación dentro de una “pedagogía de la decisión” en el marco de la PS. Este modelo pedagógico puede contribuir al desarrollo de competencias que el futuro profesional va a necesitar para sí mismo y para capacitar en los contextos socioculturales en los que desempeñe sus funciones. La parti-



Figura n° 3.3: Dimensiones de la participación en la educación superior.

Elaboración propia.

cipación supone ser un hecho que se da al enseñar y al aprehender. Por ello, sólo a partir de haber vivido el aula de manera participada, o si hemos formado parte de un proceso de acción comunitaria donde la participación haya sido el motor de cambio, podemos entender y aprender el significado que contiene. Para ello, recurrimos a Limón y Valderrama (2008,279), cuando explican que “*a participar se aprende participando*”.

La pedagogía de la “decisión” plantea de qué forma la persona se consolida como agentes autónomos capaces de elegir de una forma real en lo cotidiano. Como exponen Gutiérrez y Prado (2001,15): “*el ciudadano ha de recuperar el control de su vida cotidiana y de su destino económico, social y ambiental*”. El apunte de estos autores invita a cuestionar el modelo

8 La resiliencia se entiende como la capacidad práctica para volver al estado natural de excelencia, superando situaciones críticas. Se refiere a la capacidad de las personas, equipos y organizaciones, no sólo para resistir la adversidad, sino también los utilizan en su proceso de desarrollo personal.

social que en las aulas se les transmite a los estudiantes.

Por ello, la “pedagogía de la decisión”, aporta aspectos teóricos y prácticos que se dan en el espacio institucional, construyendo medios para echar una mirada a nuestro territorio con principios de pensamientos complejos, y además permiten que el individuo sea crítico y libre para saber qué es bueno para sí mismo. La educación puede ofrecer nuevos principios a los procesos de democratización de la sociedad que induzcan a la participación directa y a la responsabilidad de las diferentes comunidades ante su realidad y ante la calidad ambiental (Cortina, 1997; Rodríguez Villante, 1995). Ante el cambio que estamos viviendo a escala planetaria y la crisis del modelo de desarrollo y de las democracias actuales, es necesaria una mirada crítica a los sistemas establecidos, que plantee nuevas formas de gestión y participación de la ciudadanía, en la educación, a nivel político y en el territorio.

3.2 Modelos de participación en la vida cotidiana

En el marco de las democracias participativas se utilizan instrumentos que crean sentimiento de pertenencia de las personas en el territorio, permitiendo crear un compromiso de acción centrado en las necesidades y deseos de los ciudadanos. La educación social, en su quehacer más general, se pone en marcha como forma de dar alternativas a la apatía y desinterés de la ciudadanía.

En este sentido, es necesario que el marco teórico y práctico en el ámbito educativo realice diferentes propuestas de acción, reflexión y pensamiento. La participación es una forma de hacer que las personas se sientan protagonistas de las iniciativas que plantean. El escenario social que vivimos hoy por hoy, solicita a voces un nuevo modelo de toma de decisiones, que las redes sociales de los barrios y de toda la ciudad puedan manifestar sus necesidades de forma integral

y acompañar procedimientos que den soluciones a sus peticiones. Se trata de dignificar cada territorio, con la participación de todos sus agentes sociales.

Formas de participar

Esta participación se da de muchas formas, como expone Núñez (2006,56), no siendo ninguna de ellas única y exclusiva, sino que se entrecruzan y desarrollan simultáneamente en muchos casos. A continuación se exponen diversas formas de participación:

Al hablar de las situaciones de la vida cotidiana donde el individuo se relaciona con la administración pública, ejercer determinados derechos como consumidor o cualquier gestión de servicios, estamos refiriéndonos a una participación individual. Ésta facilita el empoderamiento del individuo, ya que le provee de habilidades personales para desenvolverse en situaciones habituales.

Para enfrentar algún tipo de reivindicación social o colectiva de una organización generando consecuencias, podemos decir que estamos ante una participación social. Por otro lado, supone un reparto de tareas, roles y liderazgos ya que implica a un grupo que debe resolver problemas y organizarse. También podemos matizar esta participación cuando se trata de una actuación como producto de la conformación de un grupo, de la reflexión y análisis de la situación, llamándola entonces participación social organizada.

En este sentido, cuando el campo de acción es de carácter territorial (barrio, comunidad, población) y abarca los intereses de todas las personas contenidas en ese espacio independientemente del grado de involucración real que el conjunto de la población asuma, nos referimos a participación comunitaria. En este sentido está también muy relacionada con la anterior en las funciones que se dan en el proceso de participación, ya que se produce un reparto de roles y tareas como comentábamos anteriormente.



Desde el ámbito institucional público y/o privado, se desarrolla otra forma de participación. Por ejemplo juntas de vecinos, comités ciudadanos etc., convocada de forma externa, por lo que la denominamos participación institucional. Normalmente se realiza desde canales que la administración ofrece para dicha tarea. Así, seguimos a Ibáñez (1997,63) cuando expone que “la democracia formal posibilita y limita la participación. Posibilita, pues los ciudadanos pueden votar. Limita, pues los ciudadanos no deben hacer otra cosa que votar. Es el componente totalitario de la democracia. Los modos de participación más intensos están proscritos”.

Asimismo, desde estos canales establecidos se da la actuación de ONGs, y sus manifestaciones de diferentes campos y disciplinas como el medio ambiente, el género, la religión, etc. nombradas entonces como participación organizada de la sociedad civil. En el reclamo de una ciudadanía activa y crítica, que preserve a nivel público y político, no desde intereses partidistas, nace la participación ciudadana o cívica. Por ello, tiene que ver con la promoción de su propia generación, con la autoridad ciudadana frente al ejercicio de gobierno, con el campo de la educación ciudadana, y el compromiso por una calidad de vida con criterios de equidad y justicia.

Por último, señalamos la participación política que se da en la incidencia directa en el ámbito político, en el sentido de partido y a nivel de legislación de un país. Así, recordamos a Limón (2002) cuando define el concepto de “autolegislación” como poder humano de autorregularse. En una democracia es uno de los cuatro poderes que constituyen la autonomía política, porque capacita a la ciudadanía para diseñar y emitir leyes que regulen su propia convivencia. Sin embargo; recurrimos a la necesidad de unos mínimos morales, para propiciar un respeto en los ideales de vida de los ciudadanos, (Cortina, 1995). El hecho de compartir una ética de mínimos

morales permite dicha convivencia, de forma que exista un reconocimiento social de la infancia y la juventud como sujetos con derechos de ciudadanía.

La posibilidad de participar en cada una de dichas dimensiones entrelazadas se entiende como un criterio de calidad democrática, ya que nuestras sociedades no se caracterizan por ser participativas, predominando el carácter representativo y de delegación del poder, según nuestros hábitos y comportamientos sociales y cívicos. Ocasionalmente las personas reaccionan y toman poder para defender una situación que consideran injusta, pero en muy pocos casos se trata de una acción sostenida, un ejercicio proactivo que pueda significar construir una cultura de la participación como capital cultural de la ciudadanía. De este modo, presentamos a continuación una figura aclaratoria:

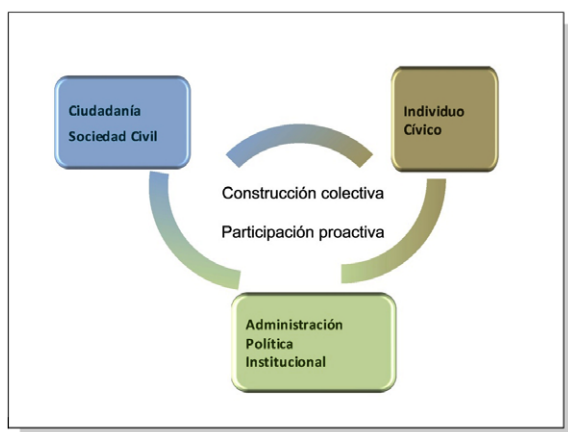


Figura n° 3.4: La participación miscelánea y creativa. Elaboración propia.

A partir de esta figura, entendemos que la participación en cualquiera de sus formas, debe contener las diez dimensiones anteriores, para que sea proactiva de manera que tanto a nivel individual como colectivo, la persona sienta que el espacio institucional, público y político tiene que tenerla en cuenta y reconocerla.

Conclusiones

4.1 Posibilidades de la Participación para el desarrollo individual

En este sentido la PS juega un papel fundamental para crear procesos transformadores y emancipadores mediante la participación colectiva, y dicha participación a su vez desarrollará espacios y procesos de transformación y emancipación del individuo a nivel particular. La idea de construirse como grupo parte de la eficacia que tiene interiorizar el yo de cada uno de los componentes de dicho grupo.

Desde esta perspectiva, queremos hablar de participación a modo de construcción personal, desde una configuración libertadora y en base a unos principios éticos que caracterizan de una determinada forma algunas prácticas y procesos. Por ello, la participación entendida como mecanismo que redistribuye poderes y trastorna algunos valores tradicionales. Igualmente, indicar el desarrollo personal y comunitario que promueve el hecho de participar porque no sólo incide en la esfera de lo estatal, sino en el desarrollo de la autonomía de las personas implicadas en los procesos participativos.

En este sentido, es necesario que se abran espacios entre lo privado y lo administrativo como lugares de socialización, donde fundamentalmente la descentralización y autonomía sean criterios en las decisiones, donde los actores sociales pueden ser constructores de su propia realidad, convirtiendo lo estatal en espacios verdaderamente públicos. Una sociedad participativa, podría definirse de la siguiente forma:

“sería aquella que multiplique los espacios y los canales de intervención, que estimule los cambios y que materialice, en última instancia, las verdaderas demandas de la población” (...) “la participación, así ver-sada, a nuestro entender, implicaría

transformaciones estructurales muy grandes. En este proceso intervienen y actúan distintas fuerzas en función de intereses muchas veces complejos y diversos, inclusive antagónicos. Es por eso que hay que entender que la participación no conduce necesariamente al consenso (como sostienen alguno de sus impulsores), puesto que el solo hecho de la confrontación de intereses puede producir rupturas ideológicas y cambios en la correlación de fuerzas sociales y políticas. En otro orden de cosas, hay que entender que la participación pone en juego mecanismos de poder, no solamente del sistema político, sino de aquellas relaciones asimétricas, dispersas y difusas que se hallan en el seno de la sociedad civil” (Vargas, 1999, 15).

La participación, por tanto, es un componente sustantivo de una democracia, de modo que se deben abrir cauces que favorezcan el análisis y la reflexión sobre caminos a seguir en cuanto a la forma de participación de la ciudadanía para las posibles soluciones a las preocupaciones de ésta (Montañés, 2004). Desde esta perspectiva, se aborda un proceso de participación como un proceso formativo; es decir, un trabajo educativo para la participación y la democracia con una idea metodológica desde la pedagogía de la participación y el diálogo.

La forma de articular dicha formación, su método de estudio, su praxis, las herramientas utilizadas definen cómo el individuo se apropia y reproduce de forma creativa los contenidos y el proceso seguido, propiciando así conocimiento, capacidad de análisis y la aceptación de un modelo único. Por ello, lograr este modelo educativo supone ir más allá de los contenidos normalizados, queremos dialogar de educación popular dentro y fuera de la educación superior.

Para señalar un modelo de participación que de manera usual favorezca la



toma de decisiones conjunta, debemos tener en cuenta todas las generaciones, dado el valor que poseen las ideas y pensamientos de la ciudadanía más joven. Nos encontramos entonces ante una forma menos excluyente, que propicie verdaderas transformaciones. Así, la siguiente definición de participación nos conduce al modelo que proponemos:

“Lo que se trata es de democratizar radicalmente a la democracia, de crear mecanismos para que ella responda a los intereses de una amplia mayoría de la población, y de crear instituciones nuevas, por la reforma o por la ruptura, que permitan que las decisiones sobre el futuro sean decisiones siempre compartidas. Compartir quiere decir, en lo que se refiere a la democracia, permitir que, entre aquellos que son elegidos por el sufragio universal (los representantes políticos) y aquellos que son indicados por otras formas de participación directa (miembros de los movimientos sociales), sean acordadas nuevas formas de decidir”. (Genro, 1998,27).

Desde este punto de vista, la visión de participar reconstruye lo local como territorios a escala humana, creadores de saberes que abren espacios de reflexión para incidir en los procesos de descentralización y reconocimiento de las potencialidades y competencias de los contextos comunitarios (Limón y Valderrama, 2010).

Posibilidades pedagógicas de la acción comunitaria para una democracia ambiental

La experiencia nos ha enseñado que cuando las proposiciones son elaboradas en forma colectiva se puede llegar a acuerdos. Por el contrario, si no han sido elaboradas conjuntamente, a veces se llega a una apariencia de consenso. Sin embargo; es difícil ponerlas en práctica porque no hay apropiación por parte de los

actores ya que existe un desconocimiento de las formas de trabajo comunitario.

Un grupo o colectivo estará consolidado cuando las personas que forman parte de él adquieran un sentido de pertenencia al grupo, lo cual se puede conseguir desarrollando la corresponsabilidad entre los miembros. Los niños de un centro sentirán que forman parte de él si su opinión es tenida en cuenta, si forman parte de la toma de decisiones, esto encarna la necesidad de sus contribuciones para la resolución de los problemas que aparecen en los espacios comunitarios e institucionales. Por ello, tomar decisiones en los asuntos que les interesan como por ejemplo el ocio o el espacio del aula, permite que la infancia y juventud se consideren útiles repercutiendo en la construcción de la propia autonomía.

Desde esta perspectiva, la acción comunitaria es un elemento clave en la constitución de un modelo participativo. Para ello se hace necesaria una repolitización, como forma de definir un modelo que reparte las responsabilidades a todos los sectores de la ciudadanía. El resultado se observa en los contextos sociales que son partícipes también de estas responsabilidades. Para ello la participación es una pieza fundamental que permite que las personas tengan las destrezas para compartir la producción y planificación de las acciones de la administración. Como resultado nace un sistema de gobierno que tiene en cuenta las ideas y necesidades de la ciudadanía, a partir de enlazar los diferentes objetivos vecinales, políticos y técnicos.

En definitiva, apuntamos que se trata de un proceso de descentralización, que requiere a todos los niveles una estructura pedagógica que lo respalde como canal educativo para alcanzar principios de acción comunitaria y calidad de vida. Esta estructura pedagógica construye las estrategias para explicar los valores del nuevo paradigma a partir de crear espacios de deliberación, analizando las tendencias,

el entorno y el sistema organizacional que constituye el modelo establecido, para poder dar forma desde el espíritu crítico a un ideal democrático.

Por ello, son necesarias metodologías que trabajen para posibilitar la puesta en práctica de políticas públicas que reconozcan y potencien al ciudadano frente a los usuarios. De esta manera, abrir nuevos espacios de decisión y gestión menos burocratizados y administrativos, y más comunitarios —en el sentido de participados por la comunidad—; sin duda, un eje central para ello es el reconocimiento de lo local como ámbito que debe trabajar desde la institución educativa que abarquen los aspectos sociales, económicos, culturales, medioambientales..., con un perfil participativo. En este sentido, establecer un modelo de apoyo a la acción y dinamización comunitaria en la Administración, supone abrir un espacio para el reconocimiento mutuo entre el Estado y la comunidad, que impida la “colonización del mundo de la vida” por parte del sistema (Habermas, 1987).

Los medios que permiten y potencian una acción cooperativa de la administración y la ciudadanía recuerdan a la “democracia de la cotidianidad” (Max-Neef, 1994). Del mismo modo, la participación como redistribución de poder, nos sitúa en posiciones diferentes en la estructura social, tanto a nivel individual como con respecto a lo que está establecido. En el plano individual, una mayor participación en el intercambio de significados sobre la realidad social —como apunta U. Hannerz (1986)—, propicia un cierto tipo de conciencia compartida; donde desde perspectivas diferentes de participación se puede llegar a crear una conciencia colectiva, desde la información de unos a otros sobre sus percepciones de la realidad. Esta participación trabaja desde procesos de “construcción social de la realidad” (Berger y Luckmann, 1979), pero también de de-construcción en la medida que permite poner en cuestionamiento los sistemas individuales de

significación. Puede decirse, que éste es un proceso de reparto de poder, pues posibilita una visión múltiple de la realidad social; dotando a los grupos sociales de capacidad para tener su propio pensamiento complejo.

Para ahondar en la “democracia de la cotidianidad” señalamos los modelos de gestión de lo público como indicadores de verdadera participación. Por ello, coincidimos con Santos (2005), cuando dice que éstos tienen una gran responsabilidad en la cuestión del “reinvento democrático y participativo del Estado”. Pueden abrir espacios de articulación y toma de decisiones entre el Estado y la ciudadanía, encaminados hacia una planificación estratégica que recoja la complejidad de los grupos sociales, de sus necesidades y de sus formas de organización y relación. Dichos modelos de gestión son articuladores en la toma de decisiones que facilitan unas ciudades participadas desde criterios de diálogo frente a otros mecanismos distributivos de elección entre realidades ya codificadas.

Desde estos supuestos, el papel de los jóvenes se constituye a igualdad de condiciones de otros grupos generacionales. Cualquier acción comunitaria que se precie desde estos parámetros contempla la inclusión de toda la ciudadanía como indicador de calidad de vida. En este sentido, nos gustaría señalar el concepto de Rodríguez Villasante (1998, 15) de “mejor-vivir” porque parece hacer referencia a una forma más activa [vivir] del sujeto y a un relativo [mejor], modelo de bien.

Desconfiamos de que podamos saber cuál es el [bien] ante una pluralidad de situaciones mejorables, y desconfiamos de que se pueda [estar] instalados en tal situación, cuando los procesos vitales siempre están abriendo nuevos retos y potencialidades”. Por ello, retomamos la idea de proceso, de dinámica, de lo emergente, que sustenta a lo comunitario en el territorio y el tiempo.



Los niños y jóvenes, junto con el resto de la ciudadanía, forman parte de lo que Coraggio (1999), denomina "Tercer Sector", el cual hace referencia a lo que no es ni mercado ni Estado, sino la respuesta ciudadana a las consecuencias de la crisis de la sociedad del bienestar y el libre mercado. El tercer sector ha sido capaz de desarrollar un entendimiento para definir sus necesidades, y las formas de satisfacerlas, frente al Estado como ciudadano, y al mercado como colectivo constructor de un desarrollo socioeconómico a "escala humana". Tal y como expone Max-Neef:

"Son precisamente estos espacios (grupales, comunitarios, locales) los que poseen una dimensión más nítida de escala humana, una escala donde lo social no anula lo individual sino que, por el contrario, lo individual puede potenciar lo social" (Max-Neef, 1994, 88).

Desde esta óptica, se reconoce la posibilidad de que el tercer sector construya sus propias estrategias, sus propios modelos de desarrollo. En la sociedad actual conviven diversos modelos de desarrollo que fortalecen o debilitan el papel del Tercer Sector. Así, González García (2000, 125) sintetiza dichas formas de convivencia en tres:

Modelo heterónomo o modelo de bienestar social: las democracias representativas occidentales serían un reflejo de dicho modelo; donde el sector público sigue siendo el predominante en la provisión de servicios y la Administración Pública la que toma decisiones, planifica y gestiona. Al ciudadano se le consulta y participa como usuario. La calidad de vida se sitúa en el entorno físico, social y cultural, sin valorarse las cuestiones de sostenibilidad social y ambiental, con lo que sectores importantes de población quedan excluidos social, económica y culturalmente.

Modelo neoliberal: donde la economía y el mercado ocupan un papel central como proveedor de satisfacciones, y el Estado se reserva un papel asistencial con aquellos grupos que quedan fuera del mercado. La participación se reduce a nivel de cliente —en base a la capacidad individual para adquirir/recibir servicios—, y la calidad de vida se asocia al nivel adquisitivo. Sus efectos sobre la ciudad son la complicación y simplificación de la vida de la ciudad, y la dualidad social.

Modelo autónomo o emergente: las democracias participativas son una proyección de dicha forma de desarrollo, donde el llamado tercer sector, que engloba conjuntos y redes ciudadanas, movimientos sociales y asociaciones, formaría parte de la toma de decisiones junto con el Estado y el mercado. La ciudadanía participa en la toma de decisiones, la planificación y la gestión en el ámbito local, trabajando desde un concepto de calidad de vida que une participación y sostenibilidad para que esta calidad sea posible, hacia ciudades no excluyentes, que potencian la convivencia desde la diversidad.

Desde este modelo de emergencias sociales la infancia y juventud se reconoce no solo por su condición de existencia si no que se constata la posibilidad de su ejercicio efectivo. Las acciones desde las titulaciones que realizan intervención social desde los primeros niveles educativos, tienen, por tanto, que desbordar el marco de los programas, que establecen sentidos fijos y unilíneales y satisfacer desde una estructura de recursos y trabajo comunitario, las necesidades, intereses y deseos sociales más allá de la institución.

En este sentido, hablar de un modelo democrático significa la igualdad no solo en la distribución de las riquezas si no en una relación de cooperación entre Estado y sociedad civil desde la niñez. Sólo de este modo, se recogerá el sentir de la infancia y los jóvenes como sujetos con derechos de ciudadanía.

Bibliografía

- Arriagada Irma y Miranda Francisca. (2003). Los Caminos Hacia una Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe. En: *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe preparatoria de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*, Santiago. Santiago: CEPAL.
- Berger, Peter y Luckmann Thomas. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Colom, Canellas y Núñez, Luis (2001). *Teoría de la Educación*, Madrid: Síntesis.
- Coraggio, John. (1999). *Política social y economía del trabajo*. Madrid: Editorial Miño y Dávila.
- Cortina, Adela. (1995). *Ética civil y religión*. Madrid: PPC
- Cortina, 1997; Rodríguez Villasante, 1995).
- Davila, Antonio. (Coord.) (2004). *Capital Social Juvenil: intervenciones y acciones hacia los jóvenes*. Santiago: CIDPA, INJUV.
- Freire, Paulo. (1990). (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Funes, Javier. (2005). El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender". Revista de Educación Social nº 29, pp.79-100.
- García Pérez y De Alba (2008), - (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? Scripta Nova, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. XII, Nú. 270.
- García Pérez, Francisco. (2007). Urbes locales y valores cívicos universales. AL enseñanza en los espacios urbanos. En Marrón Gaité, M^a. Salom J. y Souto, X. M. (eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Avelncia: Universitat de Valencia y Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 201-220.
- Genro, Tarso. (1998). *Oposición estratégica*, Cuchará y Paso Atrá, nº7. Sevilla: Universidad de Sevilla
- González García Isabel. (2000). La variedad urbana: una condición necesaria para la calidad de vida en la ciudad, En *Ciudades habitables y solidarias*, Documentación Social Nº 119 (abril-junio).
- Gutiérrez Francisco y Prado, Carlos. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Valencia: Diálogos.
- Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la acción comunitaria*. Madrid: Ed Taurus.
- Hannerz Ulf. (1986). *Exploración de la ciudad*. México: Fondo de Cultura económica.
- Ibáñez, Alonso. (1997). *A contracorriente*. Madrid: Ediciones Fundamentos.
- Limón Domínguez, Dolores. y Valderrama Rocío. (2010). "Educación para la ciudadanía con perspectiva inclusiva de género: una experiencia desde la infancia y la juventud de Sevilla". En Proyecto Atlántida: *Aprender competencias básicas en una escuela inclusiva. La inclusión en la educación democrática*. Ministerio de Educación.
- Limón Domínguez, Dolores. y Valderrama Rocío (2008). "La formación de la ciudadanía desde la vivencia en los procesos participativos". En Marrero J. y Argos J. *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*. Bilbao: Wolters kluwer.
- Limón Domínguez, Dolores. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Max-Neef, Manfred. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Montañés, Manuel. (2004). "Aportaciones al debate sobre las democracias participativas". En ENCINA J. et. al. (Coord.): *Democracias participativas e intervención social comunitaria desde Andalucía*. Construyendo ciudadanía/5. Universidad Pablo de Olavide y Consejería de Asuntos Sociales (co-editores) Sevilla. Ed. ACSUR y Atrapasueños.
- Núñez Carlos. (2006). "Desafíos éticos, técnicos y políticos de la participación social". En Rodríguez Villasante, T. et. al. *Pedagogía de la decisión, aportaciones teóricas y prácticas a la construcción de democracias participativas*. Sevilla. CIMAS, Observatorio internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible.
- Rodríguez Villasante. (2005). "Encuentro con Tomás Rodríguez Villasante". En *Interpretando a Freire. Haciendo camino*



- desde la colectividad*. Coord. Celada, B. y Habegger, S. Seminario Paulo Freire. Asociación Sur.
- Rovere, Marck. (2013). "La pediatría y la construcción social de la infancia. Análisis y perspectivas". En Arch Argent Pediatr 2013; 111(3):224-231.
- Santos, Boaventura (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta.
- Unesco (2004). *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasil.
- Valderrama Rocío, Limón Ddolres. et. al. (2008). Construyendo ciudadanía desde los presupuestos participativos con los niños, chavales y jóvenes de Sevilla. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Valderram, Rocío. (2009). *La participación educativa: una visión pedagógica de buenas prácticas en ciudadanía*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vargas Han. (1999): *Crisis y reforma desde la participación en América Latina*, Cuchará' y Paso Atrá' nº 7 (febrero-abril). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Análisis de factores familiares y sociales asociados a vulnerabilidad¹

NAZLY FERNANDA MOSQUERA PAZ²
NEIDY ALEJANDRA RENGIFO CASTILLO³
ZULY MILENA VIDAL VÁSQUEZ⁴
MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR⁵

Resumen⁶

En el presente artículo se presentan los hallazgos de una investigación realizada con el propósito de caracterizar las situaciones asociadas a vulnerabilidad social y familiar de los estudiantes de básica primaria de un Centro Educativo rural, al que asisten niños y niñas de diversos grupos étnicos entre los que se encuentran indígenas (guambianos y paeces), afro-descendientes y mestizos.

Los resultados evidencian problemáticas relacionadas con hacinamiento, falta de provisión de servicios públicos y básicos de salud, educación, protección social y vivienda, además del bajo nivel educativo y falta de empleo de los padres o acudientes, que constituyen factores que vulneran los procesos de desarrollo humano de los estudiantes.

Palabras clave: vulnerabilidad familiar, vulnerabilidad social, desarrollo humano, derechos humanos.

1 Recibido: 26 de junio de 2013. Aceptado: 09 de agosto de 2013.

2 Nazly Fernanda Mosquera Paz. Normalista Superior (Escuela Normal Superior de Popayán), Licenciada en educación básica con énfasis en Educación Artística (Universidad del Cauca). Docente de Educación básica primaria en Institución Educativa Guillermo León Valencia, sede Escuela Rural Mixta El Socorro. Correo electrónico: nazlyfer321@hotmail.com

3 Neidy Alejandra Rengifo Castillo. Normalista Superior (Escuela Normal Superior de Popayán), Licenciada en educación básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés (Universidad del Cauca). Docente Educación básica primaria Centro Educativo Matarredonda. Correo electrónico: alejandrarengifo@gmail.com

4 Zuly Milena Vidal Vásquez. Licenciada en Educación con especialidad en matemática (Universidad del Cauca). Docente en educación secundaria en Institución Educativa Guillermo León Valencia. Correo electrónico: zumiviva@hotmail.com

5 María Inés Menjura Escobar. Psicóloga de la universidad de Manizales; Magister en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia, Candidata a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: mime@umanizales.edu.co

6 La investigación se realizó durante el periodo comprendido entre marzo de 2011 a diciembre 2012, como parte del Macroproyecto de investigación "Sujetos y Diversidad: una mirada desde el desarrollo humano", liderado por la Doctora María Inés Menjura Escobar, investigadora principal.



Analysis of family and social factors associated with vulnerability

Abstract

This article presents the findings of research conducted in order to characterize the vulnerability associated with social situations and family of primary school students of a Rural Education Center, attended by children from different ethnic groups, which will be indigenous (guambianos and Paez), Afro-descendants and mestizos.

The results demonstrate problems related to overcrowding, lack of provision of public services and basic health, education, social protection and housing, as well as low levels of education and lack of employment of parents or guardians, which are factors that undermine development processes human students.

Keywords: Household vulnerability, social vulnerability, human development, human rights.

Presentación

El concepto de vulnerabilidad, se asocia a expresiones como daño, fragilidad, indefensión, desamparo, debilidad, se traslapa en varios aspectos como el de la exclusión, pero hace referencia a las condiciones de los individuos, hogares o comunidades que tienen mayor probabilidad de ser afectados de forma negativa y con menor capacidad de respuesta ante cambios del entorno, los cuales los puede conducir a situaciones de pobreza o afectar los pilares que definen la integración social en la actualidad, es decir el empleo, el acceso a los servicios de salud, de educación, de protección social y de vivienda. Al respecto la CEPAL (2002, 22) afirma que:

“Los cambios ocupacionales profundos y las consecuencias de la reconversión económica y social se tradujeron en la precarización de las condiciones de contratación de los trabajadores y en un incremento en los niveles de desempleo y subempleo. Ello provocó una disminución de la participación de los trabajadores en el mercado laboral a través de una reducción de sus derechos, a la desaparición del “estado de bienestar” y a la

creciente devaluación de las formas del trabajo en amplias franjas de la sociedad, aumentando su vulnerabilidad social a partir de su incertidumbre. Ese proceso de segmentación de la fuerza laboral produjo una transformación hacia actividades terciarias y de baja productividad y una extrema diferencia ocupacional que se tradujo en cuentapropismo como actividad de “contención”.

Este panorama se evidencia tanto a nivel del país, como en el departamento del Cauca, en el que amplios grupos de la población presentan dificultades en el acceso a los servicios de salud, de educación, de protección social y de vivienda; además deben acudir a los trabajos de tipo informal. Al respecto Grosman (2008, 17) afirma que “... las carencias socioeconómicas afectan el desarrollo intelectual en forma múltiple; ellas se vinculan con la dieta, con el cuidado de la salud, el contexto familiar, los incentivos para esforzarse en la escuela. Todos estos factores condicionan nuestra capacidad intelectual (...); el estigma de inferioridad que tiende a acompañar a quienes se encuentran en los estratos sociales inferiores en sí mismo afecta negativamente el desempeño académico a través de procesos psicológicos

complejos pero observables". Sin embargo, no es posible quedarse en concepto negativo de vulnerabilidad, ya que este se relaciona con aspectos referidos a las actitudes que demuestra cada sujeto como entidad no acabada, las prácticas o estrategias que realizan, y en la manera cómo se adaptan a las nuevas condiciones sociales para mejorar su presente.

Dicha razón llevó a este estudio a precisar su atención en cuatro aspectos para lograr una aproximación al contexto familiar en cuanto a las condiciones que presentan las familias pertenecientes a la comunidad educativa estudiada, como las condiciones educativas del hogar, representadas en bajo logro educativo y analfabetismo; las condiciones de la niñez y juventud, representadas en inasistencia escolar, rezago escolar, barreras de acceso a servicios para el cuidado de la primera infancia y el trabajo infantil; el empleo; y la salud, evidenciada en la falta de aseguramiento y las barreras de acceso al servicio.

El análisis se abordó desde la perspectiva de los derechos, buscando ir más allá del concepto tradicional del pobreza, lo cual no solo se centra en la privación material de un ingreso o consumo, sino también bajos logros en educación, salud, vivienda, provisión de servicios básicos. De este mismo modo, el concepto de vulnerabilidad, no solo se debe ver como la exposición al riesgo, sino que es también la falta de equidad, de la capacidad de expresar sus necesidades y la carencia de poder influenciar en las decisiones que afectan su bienestar y desarrollo humano. Dichos conceptos comparten una visión común con los derechos humanos donde la meta fundamental es la libertad humana. Las personas deben ser libres para realizar sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, coadyuvando a afianzar el bienestar y la dignidad de todas las personas, construyendo el respeto por sí mismos y el respeto por los demás.

Justificación

El mundo de hoy muestra cambios vertiginosos en aspectos sociales, culturales y familiares, lo cual debe llevar a los maestros a no dirigir los procesos de enseñanza de manera homogénea, por el contrario es muy importante tener en cuenta los contextos, las problemáticas, las potencialidades, las particularidades de cada sujeto, las cuales se presentan desde el momento justo del nacimiento; su subjetividad, aspiraciones, capacidades, necesidades, sentimientos, es decir, esa diversidad que hace valiosos los espacios escolares.

El acercamiento de la escuela y la familia constituye un pilar fundamental para el desarrollo humano de los educandos; conocer el clima familiar y social en el que se desarrollan sus vidas, vincular y motivar a los padres de familia o acudientes responsables, favorece y enriquece el quehacer pedagógico y se convierte en una oportunidad para asumir nuevos retos, capaz de promover la capacidad de agencia.

La pertinencia de este trabajo radica en la búsqueda de alternativas que inscriban al desarrollo humano en un espacio regional determinado, donde es necesario desarrollar una educación humanizante, logrando con ello impactar la conciencia social que será reflejo en su familia, de manera que se busque promover el bienestar y la calidad de vida de esta comunidad, impactando positivamente el contexto social.

Antecedentes

Los estudios realizados sobre vulnerabilidad en el contexto latinoamericano, permiten conocer, analizar y contrastar esta temática.

El estudio realizado por Kaztman (2000) destaca que en la mayoría de los países latinoamericanos, las oficinas de estadística revelan en forma regular encuestas de hogares, para intentar detectar el grado



de vulnerabilidad social y familiar. Los gobiernos hacen uso de estas mediciones para diseñar políticas públicas con el fin de mejorar la calidad de vida de las poblaciones más vulnerables en cada uno de estos países.

Foschiatti (2007) en su estudio Vulnerabilidad, pobreza y exclusión. Problemas de gran impacto en la población del nordeste argentino, presenta un diagnóstico de los problemas sociales. Este estudio concluye, que la ausencia de factores que brinden oportunidades de bienestar genera gran impacto en la población (escasez de recursos, bajo nivel educativo e inseguridad alimentaria), problemática intensificada además, por el desempleo de los jefes de hogar, la elevada dependencia demográfica, el déficit en las viviendas, el alto grado de hacinamiento.

Los aportes el estudio están centrados en la exposición de los factores y expresiones de la desigualdad y del deterioro social, como así en las propuestas y orientaciones de políticas de mitigación en el espacio regional. Para ello se consideran las Necesidades Básicas Indispensables (NBI), las características de la población económicamente activa como grupo vulnerable y algunas repercusiones de la educación y la protección sanitaria.

Busso (2005) en el trabajo "Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población", propone una discusión sobre las políticas públicas utilizadas en enfoques frente a mediciones de pobreza, exclusión y vulnerabilidad social en Latinoamérica en el año 2005. El estudio constituye un aporte para esta investigación al valorar la noción de vulnerabilidad social, que ubica la discusión de las desventajas sociales en la relación entre los activos físicos, financieros, humanos y sociales que disponen los individuos y hogares, con sus estrategias de uso y con el conjunto de oportunidades –delimitado por el mercado, el Estado y la sociedad

civil- a los que pueden acceder los individuos y hogares.

La investigación desarrollada por Sanguinetti (2005) Vulnerabilidad Social: Un estudio desde el Municipio de Pilar, se orientó con el propósito de hacer un análisis de las consecuencias sociales a nivel local que ha traído las transformaciones globales y cómo estas han repercutido en esta parte de Argentina. La pregunta que ronda esta investigación no es qué tienen los hogares pobres, sino por qué tienen lo que tienen; es decir, qué oportunidades reales les son brindadas por las estructuras básicas de la sociedad (mercado, Estado y sociedad) y, cómo estos hogares aprovechan las mencionadas oportunidades en pro de lograr mantener o mejorar su situación de bienestar.

Este estudio concluye, que "la integración social, es decir, el no posicionarse los hogares de una manera vulnerable frente a uno o los tres órdenes institucionales básicos es condición sinequanon para obtener mayores grados de bienestar e ingresos del hogar, lo cual tiene un significado crucial a la hora de pensar las políticas sociales eficientes: las mismas deben estructurarse sistémicamente, no solo atacando la cuestión de los ingresos sino a todos los demás elementos generadores de condiciones que producen y reproducen las situaciones de vulnerabilidad social" (Sanguinetti, 2005: 204).

Un aporte importante de estudio, lo constituye el acercamiento a la multidimensionalidad de la pobreza presente en el contexto donde se desarrolla.

La investigación denominada "Medición de la Vulnerabilidad Social: un análisis de los alumnos de Infocap", desarrollado por Ávalos y Ponce (2007) en la República de Chile, profundiza en la medición de la vulnerabilidad social a partir de diversas posturas basadas en la modernidad como un aspecto de gran influencia en los modos de ordenamiento y organización social, concluyendo, que la escasez de activos "económicos" es sumamente perjudicial

en tanto no deja ningún espacio para acceder a la estructura de oportunidades, las cuales se constituyen en un gran aporte para el presente trabajo.

Se pretende constatar que el concepto de vulnerabilidad social tanto si su definición se aproxima a una noción de fragilidad, como si se usa para designar la acumulación de riesgos sociales, solo puede cobrar sentido si se lo vincula con una explicación global de las formas de pobreza y desigualdad prevalecientes.

Iñigo y Ugarte (2012) en la investigación realizada sobre Trayectorias de vulnerabilidad: Subjetividad y significaciones sociales en tácticas de enfrentamiento de crisis socioeconómicas en familias de la Región Metropolitana”, cuyo objetivo fue la producción de conocimiento sobre las acciones realizadas por familias vulnerables, en respuesta a eventos de riesgo, para evitar y superar las situaciones de pobreza, concluye que las personas poseen diferentes formas de abordar la vulnerabilidad y construye maneras para mitigarla transformándose en muchos casos en modos de vida. Es decir, los sujetos no se sienten vulnerables así no cuenten con las necesidades básicas satisfechas.

Se convierte en un aporte para la presente investigación al retomar que la subjetividad es una lógica a tener en cuenta; no sólo hay comportamientos que responden al mercado y a la integración, sino también existen ejercicios cotidianos de crítica, que en algunas ocasiones logran estructurarse y constituirse en verdaderas alternativas de acción fundadas en principios como la colectividad y asociatividad en la comunidad.

El estudio realizado por Sojo (2004) sobre Vulnerabilidad social y políticas públicas indaga algunas dimensiones de la vulnerabilidad social que dan cuenta de la profundidad y la magnitud del riesgo social de la región latinoamericana y caribeña. El estudio presenta un análisis en términos de los ingresos y la variable de género, los riesgos demográficos,

así como el acceso asimétrico a infraestructura social y a servicios sociales. Se destacan algunos elementos del aseguramiento y de las políticas conciliatorias de los ámbitos productivo y reproductivo que apuestan contra los juegos de suma cero, porque múltiples aspectos benefician a la sociedad como un todo o a quienes no son contemplados por dichas políticas de manera directa, perspectiva que debe contribuir al logro de los indispensables pactos fiscales.

La autora recomienda, elevar la inversión social en infraestructura básica, extender la cobertura y mejorar la calidad de los servicios de salud y educación, así como incrementar el aseguramiento. De igual manera, es necesario avanzar en la concreción de los derechos sociales fundamentales.

Guerrero y Ordóñez (2008 - 2010) en su estudio longitudinal denominado, Análisis de vulnerabilidad en los hogares de la ciudad de Pasto, desarrollan un enfoque alternativo para el estudio y el discernimiento de las causas de los problemas del desarrollo social y económico, constituyéndose en un instrumento útil para la formulación de políticas públicas a todo nivel.

El estudio concluye que existe una relación inversa entre vulnerabilidad y el estrato socioeconómico. En cuanto al tema de la salud, a pesar de ser reconocida constitucional y legalmente como derecho, aún existen varias personas que no pueden acceder a este servicio, principalmente por la falta de recursos económicos, la cual es responsabilidad del sector público, por la baja generación de empleos y por la presencia de informalidad. Además menciona que los indicadores dicotómicos como el de la pobreza o las NBI no son suficientes para discernir las causas profundas de los fenómenos sociales, como si logra hacerlo el enfoque multidimensional.

Este estudio destaca el valor de construir políticas públicas para contribuir al desarrollo.



Problema de investigación

¿Cuáles son las situaciones familiares y sociales asociadas a vulnerabilidad que afectan a los estudiantes de básica primaria del Centro Educativo Matarredonda, municipio de Piendamó?

Objetivos

5.1 Objetivo general

Caracterizar las situaciones de vulnerabilidad social y familiar de los estudiantes del Centro Educativo Matarredonda, municipio de Piendamó.

5.2 Objetivos específicos

Identificar las situaciones de vulnerabilidad a las que se ven enfrentados los estudiantes en el Centro Educativo Matarredonda, municipio de Piendamó.

Analizar las situaciones de vulnerabilidad social y familiar de los estudiantes del Centro Educativo Matarredonda en la perspectiva del desarrollo humano.

Descripción teórica

6.1 Vulnerabilidad familiar

La vulnerabilidad familiar, en la actualidad cobra un carácter primordial debido a que muchas familias han cambiado su estructura y no gozan de provisiones sociales. Tal como lo afirma Sunkel (2006, 5) la familia ha sufrido profundas transformaciones en las últimas décadas, entre ellas se han diversificado las formas familiares, se ha transformado el modelo de hombre proveedor-, mujer-cuidadora, se ha desarrollado una tendencia creciente a las familias con jefatura femenina y se han reducido el tamaño de las familias.

En cuanto a las funciones de la familia, el artículo 39 del código de la Infancia y Adolescencia, establece una serie de obligaciones que son encargos dirigidos al núcleo familiar en su condición de agente corresponsable de la realización de los derechos de niños y niñas. Se asume

que para cumplir estos compromisos sociales, la familia debe contar con unas condiciones sociales, económicas y culturales, provistas por el Estado, que hagan posible su gestión complementaria entre las instituciones para el pleno ejercicio de sus derechos y los de sus hijos.

En la realidad familiar se entrecruzan tres dimensiones, de acuerdo con la Secretaría de la Mujer, Niñez, Adolescencia y Familia (MUNAF, 2011):

1. Dimensión afectiva, para poder ejercer la función materna, la madre debe tener capacidad para identificarse con las necesidades internas y dependencias de su hijo, entregándose a su desarrollo y crecimiento. Esta dimensión tiende a malograrse cuando la madre debe alejarse del hogar en busca de trabajo para la manutención de sus hijos debido a la escasez de recursos económicos para vivir.
2. Dimensión cultural, se refiere a los llamados "modelos peligrosos de crianza". Estos modelos son creencias aprendidas y transmitidas de generación en generación y se sostienen por falta de conocimientos o por conocimientos inadecuados, de ahí surgen los modelos inadecuados de crianza.
3. Dimensión contextual, hace referencia a las sociedades que generan desigualdades y exclusión. El contexto de pobreza, la separación de los conyugues, el abandono, la inserción en nueva categorías o modelos de familia, crea experiencias traumáticas que llevan a desarrollar una serie de comportamientos y creencias que se transmiten generacionalmente; son respuestas adaptativas para afrontar las carencias.

La familia se ve afectada por múltiples factores como la pobreza, la falta de servicios de infraestructura, el desempleo, la informalidad y el mercado de trabajo, el *subempleo* que es el fiel reflejo del aumento del empleo de baja calidad como modo de

contrarrestar la deficiente inserción en el mercado de trabajo.

La vulnerabilidad familiar en este contexto rural se evidencia en la poca capacidad que tienen las familias para aprovechar los recursos propios tales como: la educación, la cual es un derecho humano fundamental e imprescindible para el ejercicio de todos los demás derechos, ya que tiene por objeto brindar las herramientas necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de la persona a lo largo de toda la vida y promover la capacidad de definir su proyecto de vida. El nivel educativo deficiente es otro detonante de la vulnerabilidad de las familias dado que crea condiciones desventajosas para acceder al mercado laboral, la persona con deficitaria instrucción accederá a trabajos de escasa calificación, mal remunerados que le impedirán revertir la situación de pobreza heredada.

Para esta comunidad, una opción es la utilización de un bien propio que es la tierra, para autosostenimiento y la generación de empleo, evitando de esta manera tener que desplazarse hacia otras regiones y dejando los menores al cuidado de terceros, vulnerando su derecho al bienestar y al desarrollo humano. Los miembros de la familia se afectan también al estar en situación de desocupación laboral, ya que sufren deterioro en su autoestima y les sobreviene la pérdida del sentido de realización personal, generando así efectos negativos en las relaciones sociales y familiares, como lo refiere Foschiatti (2007, 24) “una persona sin trabajo sufre daños en su autoestima, se siente excluido de la sociedad, el clima familiar se vuelve tenso y se retrae constantemente por temor a ser rechazado y con la vergüenza de no tener ocupación”.

6.2 Vulnerabilidad Social

La noción de vulnerabilidad social tiene su origen en estudios sobre desastres naturales y en diversos análisis acerca de cómo las comunidades rurales pobres enfrentan las consecuencias de eventos

socioeconómicos traumáticos. El Centro Latinoamericano para el Desarrollo CEPAL (2002) distingue cuatro usos que se le suelen dar al concepto de vulnerabilidad social, descrita a continuación. Vulnerabilidad sociodemográfica; viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas.

1. Se utiliza el concepto de vulnerabilidad con referencia a grupos específicos de la población en el análisis y en las políticas sociales:
2. Los grupos en situación de riesgo social están conformados por individuos que son más propensos a presentar conductas anómicas (por factores propios de su ambiente doméstico o comunitario), a sufrir diversos daños por acción u omisión de terceros, o a tener desempeños deficientes en esferas claves para la inserción social
3. Para delimitar segmentos de la población que, por el hecho de actuar según un patrón de conducta común, tienen mayor probabilidad de ser objeto de algún evento dañino
4. Para identificar colectivos que comparten algún atributo básico común que se supone que genera problemas similares.

Para este estudio se precisará la noción de vulnerabilidad social, desarrollada por Busso (2005) y Kaztman (1999) por lo que cuenta con su propia particularidad y tiene características distintas o complementarias a otros enfoques como el de pobreza, marginalidad o exclusión social de acuerdo a las políticas y variación conceptual. En esta perspectiva, la vulnerabilidad, la exclusión social y la pobreza pasan a ser consideradas como un producto tanto de la composición del “Kit” o portafolio de activos de cada una de las familias afectadas y de la comunidad en general. Dicho “kit”, incluye la posesión y la capacidad de control de movilización de recursos materiales o simbólicos que permitan al individuo desenvolverse en la sociedad, frente a situaciones cotidianas,



al igual que a las cambiantes características de las estructuras de oportunidades de acceso al bienestar asociadas con el Estado y la comunidad.

La CEPAL (2002,11-14) refiere que Kaztman y Moser, a través de una extensa revisión bibliográfica presentan los conceptos de vulnerabilidad social y vulnerabilidad socio demográfica, quienes las definen como la escasa capacidad de respuesta individual o grupal ante riesgos y contingencia y también como la predisposición a la caída del nivel de bienestar, derivada de una configuración de atributos negativa.

La vulnerabilidad social evidenciada en este contexto en particular, se puede tomar, primero en el hecho que no cuentan con sus necesidades básicas satisfechas, segundo, como la poca capacidad de la comunidad para reaccionar ante la pobreza, en la búsqueda y construcción de alternativas, en donde se aprovechen los activos físicos representados en su tierra y los intangibles expresados en el saber que tienen para su aprovechamiento.

Se considera insoslayable garantizar como primera medida, el derecho al acceso a la información, es decir, este podría constituir un punto de partida ineludible, el cual, lograría convertirse en un conjunto de oportunidades que permitirían dar visibilidad a las políticas económicas que determinan el conjunto de oportunidades de los hogares y el rango de actividades que pueden llevar a cabo para enfrentar los riesgos.

6.3 La Pobreza

La forma en que se designan las familias que viven situaciones de pobreza es variada y en muchas ocasiones, refleja ciertas estigmatizaciones y prejuicios. Al respecto Denis y otros (2010, 6,7) manifiestan que "la pobreza se puede entender de mejor manera como una situación que abarca no sólo a aquellos que son víctimas de una mala distribución de recursos, sino exactamente a aquellos cuyos recursos no

les permiten cumplir con las elaboradas demandas y costumbres sociales que se imponen a los ciudadanos de esa sociedad"; Por lo tanto, el ingreso no es el único indicador de bienestar.

"La pobreza debe ser vista como la privación de las capacidades básicas en vez de meramente como la insuficiencia del ingreso que es el criterio estándar de identificación de la pobreza", igualmente en esta concepción no se limita la pobreza sólo a los ingresos, va mas allá de una estabilidad económica (Sen, 2000, 87).

Al respecto, Foschiatti (2007,19) expresa que la pobreza, la exclusión, la inestabilidad económica y la falta de mecanismos de protección de los grupos menos favorecidos suponen una alta probabilidad de que los mismos constituyan un grupo socialmente vulnerable que no pueden responder a las adversidades sociales y naturales.

Al analizar los planteamientos de distintos autores, cuando se refieren a la pobreza coinciden en que es un problema social multidimensional. Si la pobreza se define como un fenómeno que impide que los individuos puedan desarrollar sus capacidades como sujetos en diversos planos o dimensiones, cualquier intento de medir la pobreza deber poder contar con indicadores en aquellos planos o dimensiones considerados fundamentales para identificar situaciones de privaciones que configuran una situación de pobreza.

Evidentemente, esto no puede ser sino una medida multidimensional, cada vez que las capacidades humanas se despliegan en esos diversos ámbitos. La creciente relevancia que ha adquirido el análisis multidimensional ha sido fruto de dos situaciones. La primera refiere al creciente cuestionamiento del enfoque tradicional económico basado en el ingreso, surgiendo de ello la necesidad de decidir si se complementa o se le sustituye. Y la segunda, refiere a la incorporación de nuevas dimensiones asociadas a la pobreza,

que son necesarias de instalar en la esfera de la evaluación del bienestar social.

Para darle una mirada particular a la pobreza es necesario reconocer que en septiembre del 2000 fueron promovidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), los Objetivos del Milenio como un medio para luchar contra la pobreza. Desde el contexto nacional, se visualiza como el estado Colombiano tiene propuesto para que en el año 2015 se vislumbren los resultados, que si bien no se alcancen en su totalidad, por lo menos sea posible un alto porcentaje el mejoramiento del desarrollo humano y las situaciones de vulnerabilidad que viven las familias colombianas.

Herrera (2013,52-55), reconoce que los objetivos del milenio son de gran importancia por varias razones, entre otras, ayudan a dirigir la inversión social; gobernantes y gobernados pueden establecer un diálogo con un correcto lenguaje de rendición de cuentas; sirven para crear responsabilidad y conciencia por parte de todos los colombianos (no solo en el gobierno) y también funcionan para pensar a largo plazo en los objetivos venideros después de cumplir esta primera fase

Un balance para Colombia en cuanto a los objetivos trazados se relacionan a continuación, destacando aquellos que son pertinentes para esta investigación:

1. Erradicar la extrema pobreza y el hambre: A 2015 se propone reducir al 28,5% la población pobre y a un 9% la de extrema pobreza. Los estudios estadísticos de 2011 muestran que el 10,6% de la población colombiana vive en extrema pobreza, esto es familias de 4 personas con ingresos menores a 400.000.00 y el 34,1% vive en pobreza con ingreso inferior a \$800.000 en el sector rural. Estas mediciones se deben manejar a nivel de departamento y población especial como indígenas, afros y sector rural.
2. Lograr la educación básica universal: Tener cobertura y alcanzar la básica

secundaria, el analfabetismo está controlado, hay mayoría de niñas en las escuelas dado que la población infantil masculina deserta por que deben iniciar su vida laboral a temprana edad; asegura Herrera que. 10 años de educación no son significativos en un mundo tan competitivo.

3. Promover la igualdad de género autonomía de la mujer: reducción de violencia, calidad de empleo de las mujeres según estadísticas nacionales la tasa de desempleo para mujeres es del 13% frente al 8% de los hombres, al igual que la brecha salarial.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud reproductiva y sexual: Es el objetivo más complicado de cumplir.
6. Combatir el VIH-sida, la malaria y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad ambiental: se esta trabajando en res aspectos: 1. reducir el uso de sustancias agotadoras de la capa de ozono. 2. Adecuación acueductos y alcantarillado en pueblos del, en Choco y Bolívar. 3. Medio ambiente rural, reforestación y cuidado de bosques.
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo: se mide en aspectos como la interconectividad, con un balance positivo ya que el gobierno ha entregado a los estudiantes de básica primaria unas Tablets.

Para la medición de la pobreza, se hace uso del índice de Pobreza Multidimensional (IPM), desarrollado por el Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI), el cual refleja la privación de los hogares en distintas dimensiones. En este sentido, el IPM permite observar patrones de pobreza distintos a los de la pobreza monetaria, al reflejar diversos conjuntos de privaciones. Esta metodología permite analizar múltiples dimensiones de la pobreza. Además al estar construida con variables susceptibles de modificación por medio de la política pública, lo hacen un instrumento



útil para el diseño y seguimiento de la reducción de la pobreza. Sin embargo, no existe un acuerdo en torno a cómo decidir qué dimensiones están referidas a la pobreza y cómo construir un modelo de análisis que permita abordar dicha multidimensionalidad.

El IPM en Colombia adoptó cinco dimensiones: I) condiciones educativas del hogar; II) condiciones de la niñez y la juventud; III) trabajo; IV) salud y acceso a servicios públicos domiciliarios y, V) condiciones de la vivienda, indicadores que permiten visualizar la realidad presente en los contextos. Estas dimensiones cobran sentido en esta investigación, ya que aunque no se midió el índice de pobreza multidimensional, se tomó como referente para organizar la información, y como base para comprender las realidades que se observan en el contexto.

Condiciones educativas del hogar

- Bajo logro educativo: Se considera que un hogar está privado cuando el promedio del logro educativo de las personas de 15 años y más es menor a 9 años escolares.
- Analfabetismo: Se define como el porcentaje de personas de 15 años y más en un hogar que no saben leer y escribir, es decir, en donde al menos una persona de 15 años o más no sabe leer y escribir.

Condiciones de la niñez y la juventud

- Barreras de acceso a servicios para el cuidado de la primera infancia. Se considera que un hogar enfrenta privación en esta variable si al menos uno de los niños entre 0 y 5 años del hogar no tiene acceso simultáneo a los servicios para el cuidado integral de la primera infancia.
- Trabajo infantil. Están en condición de trabajo infantil niños de 12 a 17 años que son ocupados. Un hogar enfrenta privación en esta variable si al menos un niño en el rango de edad es ocupado.

Trabajo

- Desempleo de larga duración. Un hogar en donde haya por lo menos una persona económicamente activa en desempleo de larga duración se encuentra en privación por esta variable
- Empleo informal. Se considera en privación un hogar en donde menos del 100% de la Proporción de la Población Económicamente Activa del hogar (PEA) tiene trabajo formal.

Salud

- Sin aseguramiento en salud. Un hogar se encuentra en privación si alguno de sus miembros no está asegurado en salud.
- Barreras de acceso a servicios de salud dada una necesidad. Se consideran como privados los hogares en los que alguna persona con necesidad sentida no acudió a médico general, especialista, odontólogo, terapeuta o institución de salud para tratar el problema

Acceso a servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda.

- Acceso a fuente de agua mejorada. En el área rural, se consideran privados aquellos hogares que, teniendo o no servicio público de acueducto, obtienen el agua para preparar los alimentos de pozo sin bomba, agua lluvia, río, manantial, pila pública, carro tanque, aguatero u otra fuente.
- Eliminación de excretas. En el área rural están privados los hogares que tienen inodoro sin conexión, letrina o bajamar, o simplemente no cuentan servicio sanitario.
- Pisos. Se consideran como privados los hogares que tienen pisos en tierra.
- Paredes exteriores. En la zona rural el hogar esta privado siempre que el material de las paredes exteriores sea guadua, otro vegetal, zinc, tela, cartón, desechos o cuando no tenga paredes.
- Hacinamiento crítico. Se considera que existe hacinamiento en el ho-

gar cuando el número de personas por cuarto para dormir, excluyendo cocina, baño y garaje, es de más de 3 personas por cuarto en la zona rural.

La educación un camino de encuentro

La función del Estado es detectar las necesidades sociales y crear las instituciones que respondan a esa demanda. Así la sociedad ha ido facultando a cada institución con una función social específica. En el caso particular de la educación se le ha delegado el proceso de formación permanente, personal, cultural y social; además que esta responda a los principios de integralidad de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes.

El problema aparece cuando la sociedad no delega, sino que tiende a depositar el problema, el conflicto -o la persona- en las instituciones. Es el caso de la escuela, la cual se le han delegado muchas funciones y se le culpabiliza como la única responsable de lo que sucede con los estudiantes; es decir la expectativa social es de imposible cumplimiento, ya que en el mundo complejo que vivimos la satisfacción de las necesidades sociales excede el accionar de cualquier institución por separado, exigiendo la participación de múltiples actores.

La Constitución Política de Colombia aprobada en 1991 otorga el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público; pese a ello es posible constatar que estos derechos son vulnerados ya que todos los ciudadanos no cuentan con igualdad de oportunidades sociales, las cuales se dan según la posición social o estrato económico, es decir, se excluye a un gran porcentaje de la población. Sin embargo podría convertirse en el inicio de un camino para las instituciones educativas a hacer de la educación

un ejercicio incluyente y multiplicidad de oportunidades, por esa razón es esencial que los maestros al inicio de los periodos escolares pueda presentar un año de expectativas, retos y nuevas posibilidades que posibiliten una opción real de participación en un nivel social y educativo para evitar situaciones negativas como la exclusión, la segregación y la frustración.

Tal como lo explica Gabriel García Márquez en su proclama "Por un País al Alcance de los Niños" cuando escribe:

"Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quienes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética -y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida, la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños".

El desarrollo humano desde la perspectiva de los derechos humanos

Para comprender el significado del desarrollo humano es preciso partir de la premisa de que la dignidad, el derecho a



la libertad y la igualdad, son inalienables e imprescindibles para alcanzar la equidad. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU 1948), reconoce los derechos económicos, sociales y culturales; así, como los relacionados con la seguridad social, el trabajo, el descanso, el disfrute del tiempo libre, la educación, la participación en la vida cultural de la comunidad y en el progreso científico y tecnológico, es decir, un nivel de vida más adecuado para la salud y el bienestar de la persona y su familia.

La Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (OACDH, 1986) aprobada por la Asamblea General de NNUU en 1986 define el desarrollo como: "Un proceso global económico, social, cultural y político que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de todos los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan".

En concreto, el artículo 1, reconoce que el derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar del él.

El Desarrollo Humano visto por El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (PNUD, 2010) comprende mucho más que salud, educación e ingresos, es la oportunidad de llevar una vida digna que incluye la distribución de las ventajas en la sociedad, la posibilidad de participar en la toma de decisiones y el efecto de las opciones disponibles en el bienestar de las futuras generaciones.

Existe una íntima conexión entre los derechos humanos y el desarrollo humano, para el PNUD (2010) la protección y satisfacción de los primeros aparece como instrumento del segundo. El desa-

rollo humano comparte una visión común con los derechos humanos. La meta es la libertad humana, las personas deben ser libres de realizar sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas.

El desarrollo humano y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, ayudando afianzar el bienestar y la dignidad de todas las personas, construyendo el respeto por sí mismos y el respeto por los demás, según IIDH (2007, 23) "Este enfoque contribuye a ampliar los derechos y cumplir con las obligaciones, así como a identificar no únicamente las carencias, sino también las posibilidades para superarlas en el mediano y largo plazo y ayudar a establecer prioridades y estrategias de trabajo compartidas y complementarias entre los diversos actores del escenario social".

Nussbaum, citada por Gough (2007-2008,182), aludiendo el enfoque de las capacidades presenta una lista con 10 capacidades funcionales humanas centrales así:

1. Vida: Ser capaces de vivir una vida digna, sin morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.
2. Salud corporal. Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.
3. Integridad corporal. Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites físicos propios sean considerados soberanos, es decir, poder estar a salvo de asaltos, violencia sexual, abusos sexual infantil y la violencia de género; tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento: Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de poder hacer estas cosas de una forma realmente humana, es decir,

informada y cultivada gracias a una educación adecuada, que no solo incluye el alfabetismo y una formación básica matemática y científica. Ser capaces de usar el pensamiento para poder experimentar y producir obras auto-expresivas, participar libremente en eventos religiosos, literarios o musicales, haciendo uso del derecho a la libre expresión, ser capaces de buscar el sentido propio de la vida de forma individual, de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios.

5. Emociones. Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y otras personas, amar a los que nos aman y cuidan, sentir pesar ante su ausencia, añorar, agradecer y experimentar ira justificada. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias. (Defender esto supone promover formas de asociación humana que pueden ser demostrablemente esenciales para su desarrollo).
6. Razón práctica. Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. (Esto supone la protección de la libertad de conciencia).
7. Afiliación. A) Ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad. (Esto implica proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, así como la libertad de asamblea y de discurso político). B) Teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo,

la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional. El trabajo, poder trabajar como seres humanos, ejercitando la razón práctica y forjando relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores.

8. Otras especies. Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.
9. Capacidad para jugar. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.
10. Control sobre el entorno de cada uno.
 - A) Político. Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación.
 - B) Material. Ser capaces de poseer propiedades (tanto tierras como bienes muebles) no sólo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad en base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar un empleo en condiciones de igualdad con otros, ser libres de registros y embargos injustificados.

El desarrollo tiene que incorporar la participación popular y promover el empoderamiento de los grupos más desfavorecidos como un derecho. Por tanto, habrá que analizar las relaciones desiguales de poder, las barreras que impiden a los más excluidos reclamar sus derechos e identificar los medios para hacer frente a esta desigualdad. Entender la participación como un derecho y no como un instrumento para aumentar la eficacia de la ayuda externa, significa pasar de un entendimiento técnico a un empoderamiento práctico.

Eizagirre, M y otros (2013), expresan que “el empoderamiento significa un incremento de la capacidad individual para ser más autónomo y autosuficiente, depender



menos de la provisión estatal de servicios o empleo, así como tener más espíritu emprendedor para crear microempresas y empujarse a uno mismo en la escala social"

Es decir, cuando se alude el término empoderamiento, se hace referencia a que los sujetos implicados, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social, que tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de como éstos se relacionan con los intereses de su familia o comunidad, con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas.

En este sentido, Eizagirre, M y otros (2013), citando a Friedman (1992) señala que el empoderamiento está relacionado con el acceso y control de tres tipos de poderes: a) el *social*, entendido como el acceso a la base de riqueza productiva; b) el *político*, o acceso de los individuos al proceso de toma de decisiones, sobre todo aquellas que afectan a su propio futuro; y c) el *sicológico*, entendido en el sentido de potencialidad y capacidad individual. Y de forma similar citando a Rowlands (1997), señala tres dimensiones: a) la *personal*, como desarrollo del sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual; b) la de las *relaciones próximas*, como capacidad de negociar e influir en la naturaleza de las relaciones y las decisiones, y c) la *colectiva*, como participación en las estructuras políticas y acción colectiva basada en la cooperación.

Metodología

Estudio Descriptivo transversal, por cuanto describe las situaciones sociales y familiares asociadas a vulnerabilidad que afectan a los niños y niñas de básica primaria del Municipio de Piendamó, Departamento del Cauca.

La población total corresponde a 127 estudiantes de los cuales se seleccionaron por muestreo aleatorio simple 86 estudiantes. (Nivel de confianza de 90%, y error de estimación tolerable de 5%).

Este estudio se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario a padres de familia o acudientes de los estudiantes sobre aspectos relacionados con la situación económica, familiar y social de las familias. El instrumento, fue validado por expertos en el área, para hacer los ajustes pertinentes. Además, se realizaron visitas a los hogares de los estudiantes.

El software aplicado para el análisis de datos fue SPSS versión IBM.SPSS. Statistics.21. Para el análisis se utilizó cada pregunta en torno a una variable, se agruparon las respuestas en variables que facilitaron la captura y el develamiento de los datos, se etiquetaron las variables y se procedió a procesar los datos para ser presentados de manera descriptiva en tablas de frecuencia, tablas conjuntas y gráficos estadísticos para su mayor comprensión

Hallazgos

9.1. Factores familiares

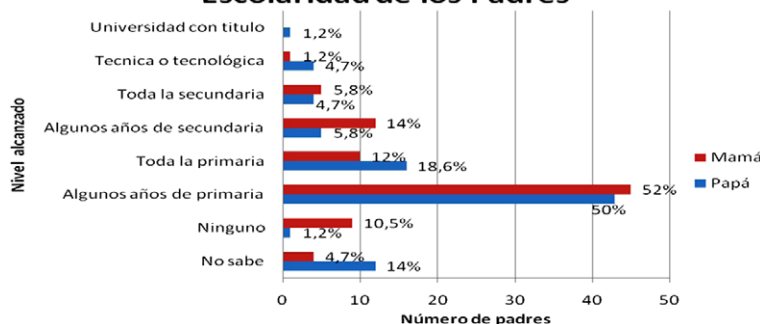
Condiciones Educativas y laborales de las familias

El bajo nivel educativo alcanzado por los padres, según datos arrojados evidencian que el 1,2% ha culminado sus estudios universitarios, el 18, 6%; ha terminado el nivel de básica primaria y el 50 % han cursado solo algunos años de primaria. En cuanto al desempeño laboral se encuentra que el 65,12% se dedican a trabajos asociados con el campo: agricultor, caficultor.

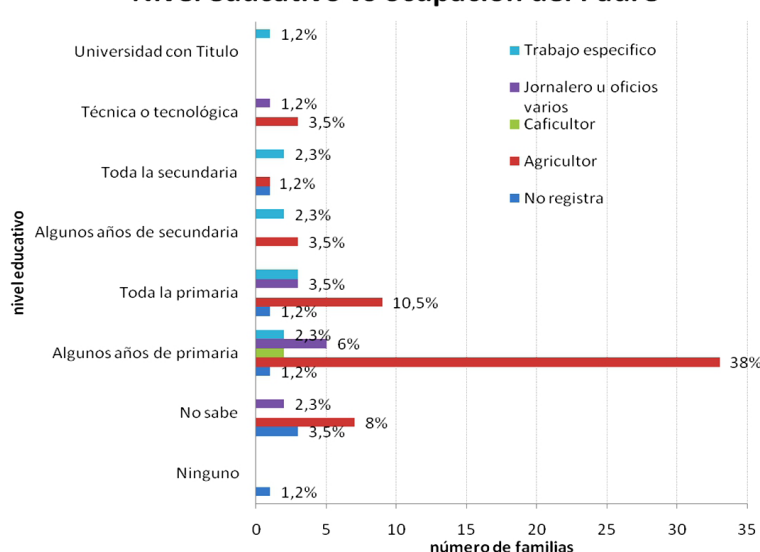
La situación educativa de las madres es diferente, ya que no se encuentra porcentaje con nivel universitario y sólo el 1,16% correspondiente a una madre con nivel de técnica o tecnológica, el 11, 6% ha terminado la básica primaria; el 52,33% algunos años de primaria y el 10,4 % de las madres no cuentan con algún grado de escolaridad, lo cual representa más de la mitad que raya en el alfabetismo.

En el ámbito laboral de las madres predominan el ejercicio de ama de casa con un 68,6% y adicionalmente desarrolla

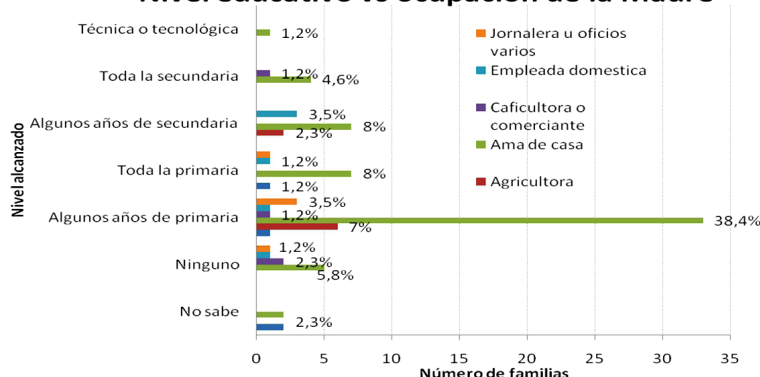
Escolaridad de los Padres



Nivel educativo vs ocupación del Padre



Nivel educativo vs ocupación de la Madre



actividades como: cuidado de animales, limpieza de huerta o pequeñas parcelas, transporte de los alimentos hasta el sitio del trabajo del cónyuge y, sólo la tercera parte, representada por el 31,4 % se desempeña en otras actividades como: jornalera, caficultora, empleada doméstica; oficios que implican el cumplimiento de horarios extensos.

El panorama anterior, refleja la escasez de oportunidades que poseen los padres y madres para una adecuada inserción laboral, además dichos trabajos son temporales, lo cual genera inestabilidad en la economía del hogar viéndose afectada la satisfacción de las necesidades básicas.

Esta realidad, conlleva a que ambos padres de familia deban salir a trabajar para aportar económicamente al hogar, lo cual implica dejar a los menores al cuidado de terceros y en el peor de los casos solos, lo que afecta el desempeño académico y comportamental de los menores dentro de los espacios esco-



lares, esto apoyado en la revisión de los resultados académicos, observadores de estudiantes y las entrevistas con docentes y padres de los estudiantes.

Otra clase de riesgos que afrontan los menores es la falta de motivación para el estudio, como consecuencia, del bajo nivel educativo de los padres quienes no encuentran en la cualificación intelectual una posibilidad para salir del estado de pobreza, de tal forma que transmiten en forma intergeneracional la prelación del trabajo, situación que los pone en desventaja social, creando un círculo vicioso del cual resulta muy difícil salir y les es más difícil utilizar los activos que poseen. Al respecto, Foschiatti (2007, 17) refiere la educación como uno de los principales componentes del capital humano con una clara diferencia por estratos sociales, lo que constituye un rasgo más de la vulnerabilidad de ciertos sectores de la población.

Condiciones de la niñez y la juventud. El trabajo infantil

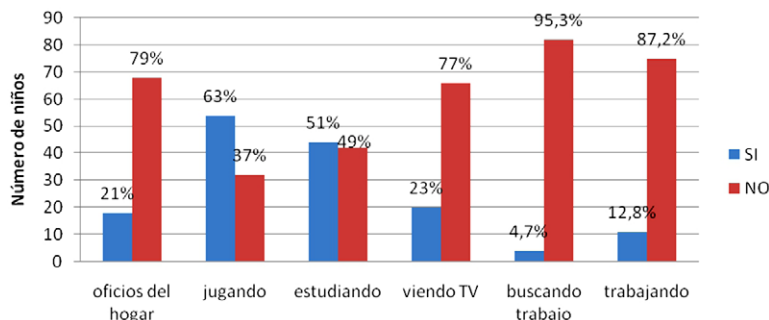
Es posible evidenciar inconsistencias entre los resultados del cuestionario y la realidad observada durante las visitas a los hogares. Algunos menores manifiestan, trabajar junto a sus padres en la recolección de café durante los fines de semana y en temporadas altas de recolección del grano, en tanto, el análisis de los resultados arroja que el 13.95% de las familias reconoce el trabajo de los niños de manera ocasional, mientras que el 86,05% niegan la participación de sus hijos en alguna actividad laboral; sin embargo, en la revisión de los controles de asistencia a la escuela, se observa que en temporadas altas de cosecha existe deserción escolar temporal especialmente en los grados cuarto y quinto, quienes manifiestan que esta opción es una forma de contribuir económicamente al hogar aunque sea para los gastos personales.

Foschiatti (2007,24) menciona “el trabajo infantil y adolescente es cada vez mayor. Las tareas que realizan son de escasa calidad (informales e inestables) que los expone a riesgos diarios y a situaciones de alta vulnerabilidad social, a la vez que impiden el aprendizaje de destrezas específicas u oficios que completen la formación que deberían tener para mejorar su futuro”.

Esta situación puede ser vista desde dos perspectivas la cultural y la de las políticas públicas. La primera aunada al desarrollo humano, en el cual los niños comparten responsabilidades y tiempo con sus padres aprendiendo de ellos las labores propias del campo, lo cual potencializa los activos culturales que tienen para mejorar su calidad de vida. La segunda, desde la mirada del estado a través de las políticas públicas y de protección al menor, en el cual se penaliza el trabajo infantil, razón por la cual los padres de los menores niegan la participación de sus hijos en dichas labores. Sojo (2004, 22) sostiene que “En el área rural, los jóvenes trabajan en las unidades productivas familiares. También debe tomarse en cuenta la colaboración con tareas domésticas, especialmente en el caso de las mujeres.”

Una de las problemáticas que hace vulnerables a los estudiantes es la deserción escolar, originada principalmente por la falta de oportunidades y los cambios constantes de domicilios de las familias. En una comunidad en donde hay bajo nivel educativo de las familias y no se tiene la cultura de incrementar el capital intelectual, es necesario romper con esta tradición para desde las realidades contextuales, la subjetividad individual y colectiva se generen espacios para la creación de alternativas que puedan hacer frente a las situaciones de vulnerabilidad.

Actividades extraescolares del niño



libre” y La junta de acción comunal del Centro Educativo Matarredonda han buscado orientadores para talleres extraescolares de manualidades, práctica de fútbol, pero se ha visto poca acogida para participar en estas actividades.

Actividades extraescolares y oportunidades de acceso a servicios.

El tiempo libre los menores lo ocupan estudiando un 51,16% y jugando un 62,8%, esta última se realiza en dos polideportivos y una cancha de fútbol que existe en la vereda, recreándose con juegos como fútbol, fútbol sala y escondite, actividades que no cuentan con la orientación, acompañamiento, control de horarios y normas por parte de adultos responsables, situación que ha llevado a que agentes externos, como los amigos, medios de comunicación, influyan positiva o negativamente.

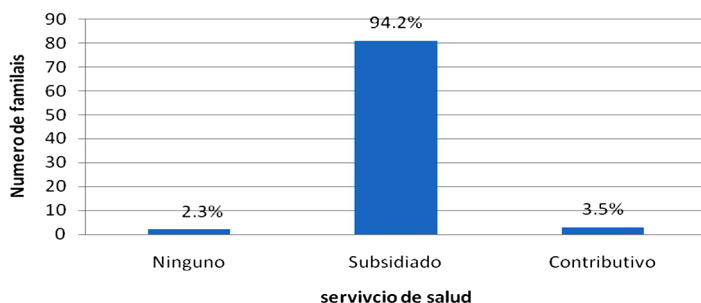
Otro factor, que incide en los menores es el bajo nivel educativo y el desempleo de los padres ya que generan cambios en sus intereses, expectativas y actitudes. Foschiatti (2007,24) “una persona sin trabajo sufre daños en su autoestima, se siente excluido de la sociedad, el clima familiar se vuelve tenso y se retrae constantemente por temor a ser rechazado y con la vergüenza de no tener ocupación”

Los responsables del proyecto transversal “aprovechamiento del tiempo

La salud. Uno de los principales componentes del capital humano.

En relación a aspectos tales como el acceso a salud, educación y apoyos gubernamentales, el Estado colombiano ha definido tres regímenes de afiliación: El régimen contributivo, el subsidiado y el de servicio o PAC (planes de atención complementaria). Al primero se deben afiliar las personas que tienen una vinculación laboral, trabajadores formales e independientes, pensionados y sus familias; al segundo es el mecanismo mediante el cual la población más pobre del país, sin capacidad de pago accede a los servicios de salud a través de un subsidio que ofrece el estado, con lo cual hace efectivo el ejercicio del derecho fundamental de la salud para la población pobre y vulnerable del país, y al tercero al cual acceden los sectores con mayores recursos financieros.

Servicio de salud

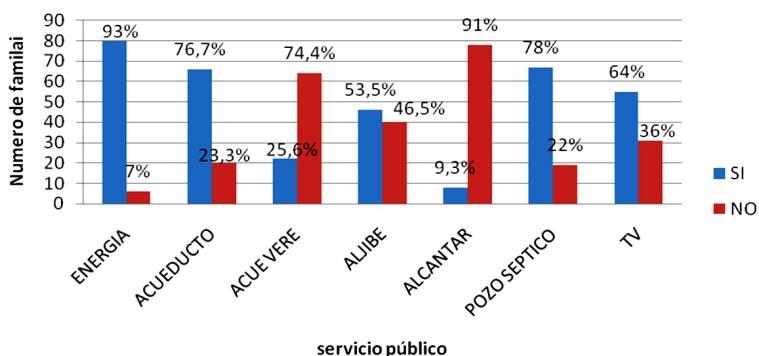




El 94,2% de las familias consultadas, pertenecen al régimen subsidiado; sin embargo, expresan tener muchos inconvenientes con el servicio; por ejemplo: deben esperar mucho tiempo para asistir a médicos especialistas, realizar un sin número de trámites, demora para la entrega de medicamentos, órdenes de apoyo, es decir, pese a contar con el régimen subsidiado las barreras de acceso al servicio de salud son muchas. Foschiatti. A (2007, 17) refiere a la salud como uno de los principales componentes del capital humano con una clara diferencia por estratos sociales, lo que constituye un rasgo más de la vulnerabilidad de ciertos sectores de la población.

Por otra parte, el 68,6% de las familias reciben subsidio de familias en acción, programa de asistencia gubernamental que sobresale en la atención a la población más pobre y socialmente en desventaja; Se puede ver que esta ayuda constituye para la mayoría de las familias el único ingreso económico, con el cual esperan satisfacer las necesidades básicas, frente a un 23% de las familias, que expresa no recibir auxilios.

Tenencia de servicios públicos



Factores de vulnerabilidad social

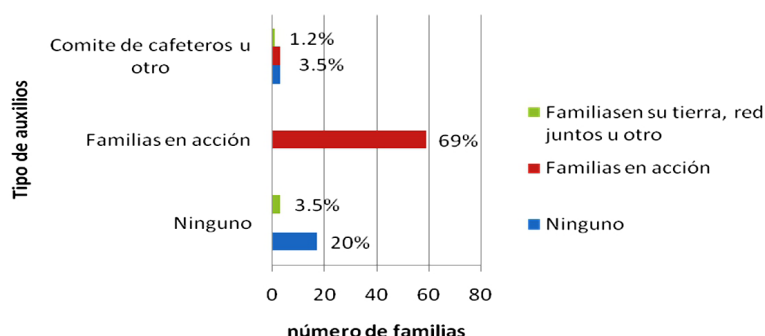
Las familias de los estudiantes del Centro Educativo manifiestan situaciones tales como:

- Sin acceso a fuente de agua mejorada
- Inadecuada eliminación de excretas
- Pisos inadecuados
- Paredes exteriores e interiores inadecuadas.
- Hacinamiento.

Los resultados arrojan que el 9.3% de las familias cuentan con los servicios básicos, mientras que el 90.7% carecen de uno o más servicios básicos. Al respecto, Foschiatti (2007, 11), expresa que “la dificultad para contar con agua potable, energía eléctrica, desagües cloacales e instalaciones sanitarias adecuadas, crea factores de vulnerabilidad”

La provisión servicios básicos no cuenta con servicios públicos de calidad, el acueducto veredal sufre constantes cortes y carece de fuentes de agua mejorada. La mayoría de las familias carecen del servicio de alcantarillado, de manera que deben hacer uso de los pozos sépticos; es decir, realizan una inadecuada elimi-

Asistencia Gubernamental



nación de excretas, las aguas residuales terminan en las huertas o parcelas cercanas, así mismo la población no cuenta con servicio de recolección de residuos sólidos y al no manejar estrategias adecuadas de reciclaje, en la mayoría de los casos recurren a depositarlos en las huertas, carreteras, caminos o fuentes de aguas cercanas.

A pesar de que la vivienda es el sitio donde la familia desarrolla en gran medida sus relaciones intrafamiliares: la intimidad, el descanso, la alimentación y el esparcimiento, si esta no tiene las condiciones que permitan a la familia resguardarse, protegerse y relacionarse adecuadamente, puede convertirse en un espacio que desfavorece las relaciones intrafamiliares, situación que genera vulnerabilidad en las familias en mención. Tal como lo señala, Arriagada (2003, 23) "El hacinamiento es un factor que interfiere en la adquisición de capital educativo y favorece al crecimiento de la pobreza".

La idea del hacinamiento depende de un juicio normativo acerca de los niveles apropiados de ocupación, densidad y privacidad, refiere a la relación entre el número de personas en una vivienda o casa y el espacio o número de cuartos disponibles. Aunque las familias afirman que no se presentan problemas graves de hacinamiento, durante las visitas se observó, la existencia de familias numerosas que conviven bajo un mismo techo abuelos, hijos, nueras, yernos, nietos; quienes debían compartir los diferentes espacios, dormir en una misma habitación padres e hijos, de igual manera eran limitados los espacios como el comedor, un lugar adecuado para que los niños y niñas realicen sus deberes escolares.

Discusión

"Ante un escenario cambiante, dinámico y con una multiplicidad de nuevas situaciones de pobreza, debemos apartarnos de los análisis clásicos orientados a la desigual-

dad de ingresos o necesidades básicas y orientar nuestra investigación con el objetivo de poder explicar los mecanismos subyacentes que posibilitan y reproducen las situaciones de vulnerabilidad, pobreza y exclusión social en las que viven gran parte de la población". (Sanguinetti, 2005, 17)

Un alto porcentaje de las familias de los estudiantes, se caracterizan por presentar situaciones familiares y sociales asociadas a vulnerabilidad, relacionadas con bajos niveles educativos y falta de empleo de los padres o acudientes, falta de provisión de servicios públicos y básicos de salud, hacinamiento, desprotección social y de vivienda, situaciones que constituyen factores que vulneran el desarrollo humano de las familias.

En cuanto al nivel educativo alcanzado por los padres de familia, conviene mencionar que es una problemática sin distinción de género madres y padres de familia tienen bajos grados de escolaridad, y se ve repercutida en las pocas oportunidades de inserción laboral o en el desaprovechamiento de oportunidades. Al respecto, Foschiatti (2007, 18), manifiesta que "La proporción de población con escasa instrucción y con estudios incompletos en la región, habla a las claras de los enormes problemas que tendrá la población para acceder a un trabajo digno y por ende, a una posición económica que le permite cubrir sus necesidades básicas".

Esta situación se puede analizar desde diferentes perspectivas, las inserción laboral no necesariamente implica acceder a un empleo con los requerimientos legales en estos contextos rurales, también hace referencia al aprovechamiento de espacios próximos, como parcelas, fincas, tecnificación de la agricultura, o propender por una soberanía alimentaria, a la cual difícilmente se accederá si no existe una capacitación o formación, acompañada de saberes y aprendizajes que se pueden transmitir de generación en generación.



Pese a que en esta zona existen situaciones que afectan el desarrollo y progreso de la comunidad, se busca que ellos mismos desde el empoderamiento, estén en capacidad de ejercer la elección de oportunidades por sí mismos. Esto implica que puedan tener influencia en las decisiones que se tomen y diseñen (PNUD, 1998: 28).

Si se aprovechan los espacios cercanos a la familia, no se limitará el tiempo dedicado de padres a hijos. La familia tiene una influencia determinante en el desarrollo de los menores, si los estudiantes tienen acompañamiento en su proceso de formación tendrán menores opciones de abandonar sus estudios y por ende, no continuarán con la cadena intergeneracional de analfabetismo, que repercutirá en pobreza, aspecto que no sólo tiene en cuenta la situación socioeconómica sino que además contempla el impacto que dicha situación provoca en las vivencias de las familias en cuanto al acceso a las posibilidades que brinda una sociedad. Si el desarrollo humano consiste en ampliar las opciones, la pobreza significa que se deniegan las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo humano: vivir una vida larga, sana y creativa y disfrutar de un nivel decente de vida, libertad, dignidad, respeto por sí mismo y de los demás, según el PNUD (1997, 17) citado por Parker (2002, 8).

En cuanto a la provisión de servicios públicos y básicos de salud, es menester rescatar que, en el primer aspecto se tiene como resultado que únicamente el 9.3% de las familias de los estudiantes tienen acceso a los servicios públicos y el mayor porcentaje, el 90,7 % no tienen esta posibilidad; como se evidencia, existe un amplio número de familias que aún carecen de las dimensiones más básicas de bienestar, como acceso a los servicios públicos: el acueducto es un privilegio al que pocos habitantes pueden acceder, la mayoría obtienen el agua para preparar los alimentos de aljibes, agua lluvia, río, manantial, pila pública. En cuanto al servi-

cio público de alcantarillado, en esta área rural un gran número de familias tienen servicio sanitario sin conexión, letrina o simplemente no cuentan con él. Situación que no garantiza una vida digna y genera otras problemáticas, como contaminación, enfermedades, evidenciando el no respeto de los derechos humanos.

Garantizar los derechos humanos significa colocar a los ciudadanos en una posición para que hagan uso de sus capacidades, es decir para que escojan su modelo de funcionamiento. "Pensar en términos de capacidad brinda un patrón de medición para pensar qué significa garantizarle a alguien un derecho" (Nussbaum, 2002, 145) citado por Boni (2005, 155). En las zonas rurales con pocas posibilidades de acceder a servicios públicos como acueducto, alcantarillado, deberían existir otras opciones teniendo en cuenta el contexto, el acceso a servicios de agua, pozos sépticos adecuados; capacitación para el manejo de residuos sólidos, priorizando el reciclaje, como una buena opción, así como el aprovechamiento de residuos vegetales para la elaboración de abonos orgánicos, la lombricultura. Estas últimas, son actividades que se pueden implementar desde la escuela, proyectadas hacia toda la comunidad, ya que es importante aprovechar los recursos disponibles para satisfacer las necesidades básicas, llevar una vida digna y propender por el desarrollo humano desde el respeto de los derechos humanos.

El departamento del Cauca, según información emitida por la Supersalud a 31 de marzo de 2012, muestra datos que permitirían entender el grado de vulnerabilidad que posee el departamento, el cual, refiere que cuenta con el 86,8 % de la deuda de todo país en los niveles 1,2 y 3. Lo que podría constituir el factor que deteriora el servicio y podría traducir las inconformidades que expresan las familias con respecto a la atención y prestación del servicio. Con respecto al municipio de Piendamó se reporta que de 35.205 personas que acceden al servicio de salud en sus diferentes modalidades; contribu-

tivo, subsidiado y de excepción, 30.384 pertenecen al régimen subsidiado, lo cual representa un alto porcentaje, datos que se reflejan en la información obtenida de las familias de la vereda Matarredonda en la cual se observa que el 94,2% pertenecen al régimen de subsidiado, y el 5,8 no posee atención médica.

Foschiatti (2007,17), se refiere a la salud como uno de los principales componentes del capital humano, con una clara diferencia por estratos sociales, lo que constituye un rasgo más de la vulnerabilidad de ciertos sectores de la población. Cuando una familia no tiene acceso a un servicio de salud de buena calidad, con atención oportuna, con la provisión de medicamentos necesarios, y con barreras para acceder a la atención especializada, no se están respetando sus derechos. De ahí, la importancia que estas personas se les oriente hacia el conocimiento y empoderamiento de sus derechos para así cada uno de ellos vele por el respeto y cumplimiento de los mismos.

Las diferentes problemáticas que afrontan los estudiantes del centro educativo Matarredonda, hace que sean vulnerados familiar y socialmente sus derechos, como vivir en un ambiente sano, tener acceso a la educación, a la salud y a una vida digna, a una familia, y a crecer con afecto.

A pesar de que el estado promueve programas y campañas para la erradicación de la pobreza, no se ven resultados certeros en donde a partir de estos se haya promovido el desarrollo humano de la personas, debido a que se evidencia que estas situaciones se han venido transmitiendo desde hace muchas generaciones, y cada vez con características que lo agravan. También fue posible encontrar escenarios en donde la comunidad se ha acostumbrado al papel paternalista del estado, a recibir auxilios, los cuales solventan temporalmente las necesidades básicas, sin lograr un bienestar real.

La aproximación realizada a este contexto, permitió conocer las dificultades que

afronta la comunidad, pero a la vez, se convierte en una oportunidad de promover procesos de desarrollo humano, a partir de estrategias que faciliten el empoderamiento. Para ello, es necesario precisar que es una comunidad conformada por diversos grupos étnicos-Indígenas -guambianos y paeces, Afro-descendientes y Mestizos, en donde se debe promover el reconocimiento de la diversidad, desde la reflexión sobre la importancia del otro, un ser valioso y diferente con quien se puede construir una vida digna.

El desafío, no reside en la sustitución de la acción estatal, sino en ser imaginativo e independiente y no perder su focalización en la persona, para definir sus objetivos y estrategias frente al estado, y también frente a otros actores no estatales que, en su práctica, atentan contra los derechos humanos. Por otra parte, se hace pertinente, no concentrar las alternativas sólo en el análisis del déficit material de bienes económicos, sino en el de intangibles, como conjunto de atributos para un aprovechamiento efectivo de la estructura de oportunidades.

Conocer la realidad, una oportunidad para favorecer el desarrollo humano desde la perspectiva del empoderamiento

Las visitas realizadas al entorno familiar, permitieron al grupo investigador tener una aproximación real al contexto familiar y social de los estudiantes del Centro Educativo Matarredonda. En ocasiones, en el ámbito escolar los docentes perciben de determinada manera las realidades en las que viven los estudiantes, y a menudo inclusive, esa mirada lleva a homogeneizar la situación, a ignorar diferencias al interior de la propia cultura, la institución escolar, el grupo social y a naturalizar una determinada concepción sobre cómo son los hechos.

En el desarrollo de la investigación se ha determinado que conocer la realidad, es una oportunidad para favorecer el



desarrollo humano de los estudiantes, mediante el empoderamiento de sus derechos, como una estrategia que permite acercarse a los espacios vitales para conocer las realidades y desde allí, acompañar procesos de formación y aprendizaje.

La estrategia concreta a desarrollar desde la escuela es liderar la construcción del proyecto de vida con una mirada crítica que detecte en el entorno las situaciones desfavorables y estas a su vez sirvan como detonante para la búsqueda de soluciones a través del empoderamiento, potencializando sus activos intangibles como la cualificación con lo cual el proyecto a futuro responderá de manera eficaz solventando dichas privaciones, y así desde la escuela se estaría cumpliendo con la función que el estado le ha encomendado de brindar las herramientas necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada individuo la capacidad de definir su proyecto de vida.

Según IIDH (2007, 15), "Reconociendo que la persona pobre es actora legitimada y con poder para exigir la adopción de políticas que coadyuven a superar su condición, no simplemente por cuanto sufre de privaciones crónicas en sus libertades fundamentales y no logra satisfacer sus más elementales necesidades, sino porque tienen derechos y es titular de los mismos"

El empoderamiento, implica un proceso que permite elevar sus niveles de confianza, autoestima y capacidad para responder a sus propias necesidades, contribuir a saber que están legitimados a actuar en las decisiones que les conciernen. Y de manera colectiva a través del derecho de libre asociación a favor de participar y defender sus derechos cuando se unen con unos objetivos comunes.

Se considera que la educación posee la facultad de la realización del potencial de las personas para que puedan convertirse en sujetos y actores sociales de una reivindicación que se presente como

requisito para el bienestar y el ejercicio de derechos humanos universalmente consagrados. En razón de ello, el compromiso de los docentes radica en facilitar las herramientas cognitivas necesarias para que los niños puedan competir en igualdad de condiciones por las oportunidades sociales, y así empoderados de sus derechos, puedan impactar positivamente su comunidad, como líderes capaces de dinamizar procesos de reflexión sobre sus realidades contextuales.

Ariza (2006, 8) retoma a Freinet (1971), quien plantea, la finalidad principal de la pedagogía ha de ser integrar la vida y el interés del niño en la actividad escolar. Pero no sólo la vida de sus alumnos, sino la de toda la comunidad a la cual pertenezcan, así como la de sus corresponsales. Celestin Freinet es partidario de la pedagogía por proyectos y de la escuela organizada en función del trabajo social. Argumenta, que "el trabajo será el gran principio el motor y la filosofía de la pedagogía popular, la actividad de la que desprenderán todas las adquisiciones. En la sociedad de trabajo, la escuela así regenerada y reconstruida quedará encuadrada en el proceso de la vida y del ambiente y se convertirá en una rueda de mecanismo social"

En esta experiencia de empoderamiento, su derecho a alimentarse y nutrirse, podría constituir una forma de vida comunitaria, en la cual se destaca el trabajo en las huertas, las tiendas escolares y la granja, con miras a ejercer la democracia, el poder y la justicia social en los estudiantes, ya que uno de los pilares de la educación popular es el empoderamiento de los sujetos que luchan por la transformación de su realidad.

Se trata de elaborar una Alternativa de desarrollo social que promueva tanto la inclusión social de poblaciones marginadas, como su bienestar, para el mejoramiento de su calidad de vida, la satisfacción de sus derechos fundamentales y el progreso en un contexto de equidad social, porque la Educación Popular, como proceso que

aborda las relaciones conflictivas entre culturas diferentes y desigualmente constituidas (la cultura predominante que agencia la escuela formal oficial y las culturas de las minorías sociales, ignoradas por y en las escuelas), acompaña a quienes experimentan diversas modalidades de discriminación y busca constituir Sujetos Históricos, comprometidos conscientemente en actividades de transformación ideológica, política, cultural y social, a través de procesos pedagógicos, organizativos y autogestionados de investigación y acción participativas.

En una comunidad caracterizada por diferentes situaciones familiares y sociales asociadas a vulnerabilidad se valora las condiciones personales y se contribuye a la transformación de los contextos. Por esta razón, es importante que se analice el papel que desempeñan los maestros en los contextos donde realizan la labor pedagógica y a la vez, se tome conciencia de su gran responsabilidad, puesto que una orientación inadecuada puede truncar y desfavorecer el desarrollo humano de los estudiantes, y, por el contrario, acercarse para conocer las realidades de los estudiantes, puede convertirse en una oportunidad para desarrollar con compromiso la labor educativa.

Conclusiones

La escuela es quien tiene en sus manos la Educación formal de los niños y está en la obligación de velar por el desarrollo humano integral de los educandos; debe convertirse en un espacio de intercambio de saberes y experiencias, de cooperación, de interacción con los otros, de modo que se valore y se reconozca la diversidad en todos sus campos. Además, es importante que los estudiantes que están en situación de vulnerabilidad tengan un espacio ameno, cercano para que puedan encontrar soluciones a las realidades que deben enfrentar en su diario vivir.

Como investigadoras se considera insoslayable comprender la vulnerabilidad

desde múltiples perspectivas; no se trata solamente de considerar al estudiante y su familia, como sujetos pobres, llenos de necesidades, y carentes de atención del estado, sino como sujetos empoderados, corresponsables de sus deberes para con ellos mismos y la sociedad. Por ello, es preciso modificar las condiciones estructurales, coyunturales y actitudinales en las instituciones y en las interacciones sociales. Entonces, cuando se dice que debe primar el "Interés superior del niño" se debe pensar que su interés está ineludiblemente ligado a su realidad, al entorno dentro del cual se genera tanto la situación de vulnerabilidad, como la atención, la protección, la promoción y la defensa de sus derechos.

En el caso de las aulas de clase, se trata de conocer al estudiante desde su familia, necesidades e intereses como parte de un todo, no sólo como uno más de la clase, de quien se tienen algunos imaginarios. Los docentes deben valorar la diversidad desde múltiples perspectivas, con un pensamiento crítico, con conciencia histórica, conscientes de la época, comprometidos con el presente social de los estudiantes. Se trata de reconocer en la humanidad común y al tiempo, la diversidad cultural del otro, ya que esta relación permite visualizar el mundo de los individuos que cohabitan la escuela, un sujeto diverso, con sueños y esperanzas de escribir su propia historia y de pensar su devenir. Para lograrlo se hace necesario que desde la escuela se opte por capacitar a la comunidad en cuanto a la recuperación de suelos, elaborando sus abonos orgánicos, disponer de bancos de semillas las cuales puedan compartir, banco de plantas madres es decir aquellas que garanticen una condiciones optimas del producto, estas estrategias toman en cuenta tanto el capital intelectual como el cultural de las familias de los niños, ya que como campesinos conocen por experiencia la tierra, los cultivos y las plantas, esto aunado a que el trabajo se hace compartido con los niños, promueve un



empoderamiento del saber y funda unas bases sólidas para la construcción de su proyecto de vida encaminado a profesionalizarse en carreras que le aporten a su entorno.

El acercamiento de la escuela y la familia constituye un pilar fundamental para el desarrollo humano de los educandos; conocer el clima familiar y social en el que se desarrollan sus vidas, vincular y motivar a los padres de familia o acudientes responsables al conocimiento de las diferentes actividades que se realizan en la escuela, favorece y enriquece el quehacer pedagógico, es decir, es pertinente a partir de la formación como magísteres y como investigadoras abordar el desarrollo humano desde otra perspectiva; en este caso en particular desde los derechos, para que en los estudiantes se promueva la voluntad de participar en la planificación y toma de decisiones de la escuela de una manera democrática, el tener un sentido del propósito compartido, del bien común, otorgando importancia a la cooperación y la colaboración.

La idea del derecho al desarrollo como proceso, el enfoque de las capacidades y la perspectiva de la educación en derechos humanos, recuerda que los estudiantes no son sujetos con derechos sino sujetos de derechos.

Esta experiencia de empoderamiento, en particular su derecho a alimentarse y nutrirse, podría constituir una forma de vida comunitaria, en donde se destaca el trabajo en las huertas, tiendas escolares, granja; con miras a ejercer la democracia, el poder y la justicia social en los estudiantes; ya que uno de los pilares de la educación popular es el empoderamiento de los sujetos que luchan por la transformación de realidades. Se considera que el compromiso de los docentes radica en facilitar las herramientas cognitivas necesarias para que los niños puedan competir en igualdad de condiciones por las oportunidades sociales, y así empoderados de sus derechos, puedan impactar positivamente

en su comunidad, como líderes capaces de dinamizar procesos de reflexión sobre sus realidades contextuales.

Recomendaciones

Acercarse al contexto familiar y social de los estudiantes a través de diferentes alternativas como salidas pedagógicas, visitas domiciliarias en donde se creen espacios de diálogo con las familias de los estudiantes para “cooapoyar” el proceso educativo de los estudiantes.

Motivar y vincular a los padres de familia o acudientes responsables al proceso educativo de los estudiantes; realizar reuniones amenas, agradables, valorando sus disponibilidades de tiempo y haciéndoles reflexionar sobre su papel indispensable en el desarrollo humano de la comunidad.

Crear espacios en la escuela para que en un trabajo en conjunto familia-escuela se identifique el capital físico, humano y social de las familias de los estudiantes y así mismo, se valoren las limitaciones y potencialidades con que cuentan, para fijar metas referidas a mejorar la calidad de vida, la protección y uso racional de los recursos y las garantías de sostenibilidad, con miras al aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles y mejora de su bienestar con proyección a la comunidad.

Promover el desarrollo humano desde los espacios escolares, teniendo en cuenta, las potencialidades que manejan, por ejemplo sus tierras que podrían constituir un pilar fundamental en su alimentación, lo que los llevaría a lograr una soberanía alimentaria, es decir no depender de los demás sino que mediante el intercambio de semillas y el aprovechamiento de sus recursos naturales, pueden hacer de sus parcelas, sitios donde se contribuya a la satisfacción de necesidades básicas.

El reconocimiento de sus derechos, así como la toma de conciencia de sus deberes es una propuesta que les permite analizar las relaciones desiguales de po-

der, las barreras que les impide reclamar sus derechos e identificar los medios para hacer frente a esta desigualdad. Entender la participación como un derecho y no como un instrumento para aumentar la eficacia de la ayuda externa, lo cual significa, pasar de un entendimiento técnico a un entendimiento político del desarrollo.

De esta manera, se puede comprobar la pertinencia de este trabajo en la búsqueda de alternativas que apunten al desarrollo humano de un espacio regional, olvidado y relegado, desde hace mucho tiempo. Como docentes es insoslayable valorar la diversidad desde múltiples perspectivas,

con un pensamiento crítico, con conciencia histórica, conscientes de la época que se está viviendo, comprometidos con el presente social de los estudiantes. Es decir, se trata de reconocer en la humanidad común y al tiempo la diversidad cultural del otro, ya que esta relación permite conocer el mundo de los individuos que cohabitan la escuela, un sujeto diverso, con sueños y esperanzas de escribir su propia historia y de pensar su devenir.

El trabajo docente debe ir más allá de los espacios escolares para poder trascender y humanizar la educación.

Bibliografía

- Ariza, Pedro. (2006) *Pedagogía Básica*. Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Popayán Cauca. Colombia
- Arriagada Luco, Camilo (2003) *La dinámica demográfica y el sector habitacional en América Latina*. Serie Población y Desarrollo, No. 33, Santiago de Chile, CEPAL
- Avalos, Diego; Ponce, Eduardo. (2007). *Medición de la Vulnerabilidad Social. Un análisis de los alumnos de Infocap*. Investigación en la República de Chile.
- Boni Aristizabal, Alejandra (2005). *La Educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al Desarrollo Humano*. Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía del Derecho, moral y Política. Facultad de Derecho. Universidad de Valencia. Valencia España
- Busso, Gustavo. (2005). *Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población*.
- CEPAL (2002). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. México. Naciones Unidas. México, D.F.
- CEPAL / CELADE (2002), *Vulnerabilidad socio demográfica; viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Separata.
- CEPAL & PNUD (2002), *Vulnerabilidad, activos y recursos de los hogares; una exploración de indicadores*. Montevideo.
- Denis, Ángela; Gallegos, Francisca y Sanhueza, Claudia. (2010) *Medición de Pobreza Multidimensional en Chile*. ILADES/ Georgetown University-Universidad Alberto Hurtado. Chile: Santiago de Chile.
- Departamento de la prosperidad social- acción social. (2012). En: <http://www.dps.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=204&conID=6778>) Recuperado en mayo de 2013).
- Eizaguirre, Marlen; Murguialday, Clara y Pérez de Armiño, Karlos. (2013). *Empoderamiento. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. (recuperado el 20 de junio de 2013 de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es>)
- Herrera Araujó, Fernando (Coordinador área de pobreza del PNUD) (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Entrevista realizada por Redacción Revista Credencial Colombia. Edición 317, abril de 2013. Bogotá Colombia.
- Foschiatti, Ana María. (2007). *Vulnerabilidad, pobreza y exclusión. Problemas de gran impacto en la población del nordeste Argentino*. Instituto de Geografía. Universidad Nacional del Nordeste-Argentina.
- Gough, Ian. (2007-2008) el enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, No. 100, Centro de Investigación para la Paz (CIP)-Ecosocial/Icaria. Madrid



- Grosman, Lucas Sebastián. (2008) *La igualdad estructural de oportunidades en la Construcción*. Universidad de Palermo. Argentina
- Guerrero, Gissela y Ordóñez, Jefersson. (2008-2010). *Análisis de vulnerabilidad en los hogares de la ciudad de Pasto*. Grupo de investigación Coyuntura Social.
- Iñigo, Isadora y Ugarte, Ana María. (2012). *Trayectorias de vulnerabilidad: Subjetividad y significaciones sociales en tácticas de enfrentamiento de crisis socioeconómicas en familias de la Región Metropolitana*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH (2007). *Los derechos humanos desde la dimensión de la pobreza; una ruta por construir en el sistema interamericano*. San José, Costa Rica
- Kaztman, Ruben y otros (1999a). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay* (LC/MVD/R.180), Montevideo, Oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)/Oficina de la CEPAL en Montevideo.
- Kaztman, Rubén. (2000). "Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social", en BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEA, 5° Taller Regional. La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones (continuación), Aguascalientes, 6 al 8 de junio de 2000, Santiago de Chile, CEPAL, p. 275-301, LC/R.2026.
- Kaztman, Rubén (2002). *Convergencias y divergencia: exploración sobre los efectos de las nuevas modalidades de crecimiento sobre la estructura social de cuatro áreas metropolitanas en América Latina*. Trabajo y ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina. P 23 – 60.
- MUNAF (2011) Secretaría de la Mujer, Niñez, Adolescencia y Familia. *La situación de vulnerabilidad social de la infancia y adolescencia, modos de intervención*. Material de apoyo Dirección General de Coordinación operativa y capacitación. Gobierno de la provincia de Córdoba. Argentina. Disponible en <http://senaf.cba.gov.ar/wp-content/uploads/Material-de-apoyo-para-capacitacion-docente-la-vulnerabilidad-social-de-la-infancia-y-la-adolescencia.pdf> recuperado el 5 de octubre de 2011.
- Parker Gumucio, Cristian (2002) *La pobreza desde la Perspectiva del desarrollo humano: desafío para las Políticas Públicas en América Latina*. Colección cuadernos de desarrollo Humano Sostenible No. 10. 1ª edición. Tegucigalpa: PNUD, 2002.
- PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1998), *Informe sobre Desarrollo humano 1999*, Mundi – Prensa, Madrid.
- PNUD. (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (2010). *Informe sobre el Desarrollo Humano*. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano, 4, 41. Nueva York, Estados Unidos: Editorial Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Sanguinetti, Juan (2005), *Vulnerabilidad social: un estudio desde el Municipio de Pilar. Tesis de Maestría*. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Sojo, Ana. (2004) *Vulnerabilidad social y políticas públicas*. Serie estudios y perspectivas No. 14. Unidad de desarrollo de la Sede Subregional de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) en México. Naciones Unidas. México, D.F.
- Sunkel, Guillermo (2006) *El papel de la familia en la protección social en América Latina*. Naciones Unidas y CEPAL. Santiago de Chile.

La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes¹

RODRIGO ENRÍQUEZ MEZA²
JUAN GUILLERMO DÍAZ ERASO³
ANA GLORIA RÍOS PATIÑO⁴

Resumen

El presente escrito corresponde a una síntesis de la investigación titulada la formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes, la cual está vinculada con un macro proyecto de la Universidad de Manizales que tiene como objeto principal el estudio de las huellas vitales en las prácticas pedagógicas. Para comenzar es pertinente documentar que las huellas vitales son marcas perdurables que afectan, constituyen y dan sentido a la vida, estas se originan a partir de sucesos significativos que han formado la identidad de cada ser humano en un entorno físico y cultural, en un momento determinado de la vida, y que se hacen presentes en cada acción realizada.

El proceso investigativo inició con la realización de las autobiografías de los investigadores, de las cuales se determinó a la formación religiosa como huella vital a investigar, y con ella se realizó el planteamiento del problema, la justificación y el marco teórico teniendo presente las dificultades generadas por la influencia de la formación de docentes en el siglo pasado bajo los principios de homogeneidad postulados por la religión católica y la presencia actual de la diversidad religiosa y la libertad de culto en el aula. Más adelante se organizó la metodología que a través del paradigma cualitativo y el enfoque histórico hermenéutico se hicieron cinco entrevistas a docentes, activos y pensionados, con la formación religiosa como huella vital, para analizar sus opiniones desde sus palabras clave, ideas-fuerza, huellas vitales y categorías de pensamiento, una vez realizado el análisis de cada uno se contextualizó su proceso de formación y desempeño docente en el tiempo, y se elaboró una síntesis reflexiva de los autores por ellos mencionados, y se escribió un ensayo en base a las categorías de pensamiento, posteriormente se realizó un ensayo integrador de los cinco entrevistados que denominamos: la formación religiosa y el “síndrome de salvador”, en el que se relacionan los pensamientos de los entrevistados con

1 Recibido: 03 de junio de 2013. Aceptado: 09 de agosto de 2013.

2 Rodrigo Enríquez Meza. Médico y Cirujano – Universidad del Cauca; Magister en Educación desde la Diversidad; Docente Institución Universitaria CESMAG – Pasto; varios artículos publicados en la revista Tiempos Nuevos de la IUCESMAG y el boletín de investigaciones de la Facultad de Educación de la misma Institución; San Juan de Pasto enero 2012 – mayo 2013; correo electrónico: renriquez43@hotmail.com

3 Juan Guillermo Díaz Eraso. Magister en educación desde la diversidad. Docente – Universidad de Nariño; Magister en Educación desde la Diversidad; Docente Liceo de la Merced Maridiaz – Pasto; San Juan de Pasto enero 2012 – mayo 2013; correo electrónico: juangdiaz21@hotmail.com

4 Ana Gloria Ríos Patiño, PhD en Ciencias Pedagógicas. Docente e investigadora Universidad de Manizales. Correo Electrónico: aglori@umanizales.edu.co



la literatura revisada. Ya en la parte final se elaboran las proposiciones, la bibliografía y como anexos las transcripciones de las entrevistas realizadas.

Palabras claves: formación religiosa, huellas vitales, prácticas pedagógicas, categoría de pensamiento, diversidad religiosa.

Religious education, as vital footprint, in teaching practices inclusive

Abstract

This letter corresponds to a synthesis of the research entitled religious training as vital footprint in inclusive teaching practices, which is linked with macro project of the University of Manizales has as main purpose the study of the vital footprint in the pedagogical practices. To begin is relevant document that are vital traces enduring brands affecting constitute and give meaning to life, these originate from significant events that have shaped the identity of each human being in a physical and cultural environment, at a particular time of life, and are present in every action performed.

The research process began with the implementation of the autobiographies of researchers, of which was determined to mark the religious formation as vital footprint to investigate, and she performed the problem statement, justification and theoretical framework bearing in mind the difficulties caused by the influence of teacher education in the last century under the principles of homogeneity postulated by the Catholic religion and the current presence of religious diversity and freedom of religion in the classroom.

Later the methodology was organized through the qualitative paradigm and historical hermeneutic became five interviews were held for teachers, active and retired, with religious education as vital footprint to discuss their views from your keywords, key ideas, critical traces and categories of thought, once the analysis of each will contextualize his training and teacher performance over time, and produced a thoughtful synthesis of the authors mentioned by them, and wrote an essay based on the categories of thought, subsequently conducted a trial of the five respondents integrator we call: the religious and the "savior syndrome", which relate the thoughts of the respondents with the literature reviewed. Already in the final proposals are developed, the literature and as annexes the transcripts of the interviews.

Key words: religious training, vital footprint, pedagogical practices, categories of thought, religious diversity.

Problematización

Todos los seres humanos guardamos recuerdos de nuestro proceso formativo, los cuales se constituyen en huellas vitales que se manifiestan durante toda la vida, estos recuerdos hacen parte de la propia identidad y se reflejan en todas las acciones que se hacen en medio de

la sociedad. Por ello De la Portilla, Serra y González – Monteagudo (2007, 63-64) refiriéndose a la identidad aseguran:

Para nosotros la identidad está en constante construcción y negociación, posee rasgos que permanecen y otros que se van adquiriendo, para conformar la imagen que cada individuo tiene de sí mismo y de la relación



con los demás. Como un árbol que va creciendo y donde no tienen la misma importancia en la estructura del mismo las raíces, el tronco o las ramas que le van naciendo, cada una según su momento, así los acontecimientos a los que nos enfrentamos en la vida tienen una desigual influencia en nuestra identidad.

La identidad influye en como percibimos la información y cómo la tratamos. Actúa como un guión que rige el comportamiento. Incluye las normas y los códigos a partir de los cuales se evalúa y se compara el comportamiento; influye en como nos comunicamos con los demás y la manera en que elegimos (consciente o inconscientemente) a aquellas personas con las que tenemos relaciones...

Al igual que no se construye la identidad personal de manera aislada sino en relación con el otro, la persona construirá las nociones sobre la identidad desde una lógica dialéctica: Universal-Particular, Colectivo-Individual, Apertura-Cierre, Diferente-Semejante, Raíces culturales-Desarraigo cultural.

Entendida de esta manera “La identidad se construye y se manifiesta en campos de interacción social” (De la torre, 1996, 3), y es por eso que en la estructuración de la misma juega un papel importante la familia y las instituciones educativas donde el niño comienza a adquirir rasgos de su identidad. En nuestro caso específico las familias del siglo pasado, constituidas de una forma tradicionalista y conservadora comenzaron a formarnos desde muy pequeños con principios del catolicismo, a través del ejemplo, la asistencia a los ritos y el respeto a la estructura eclesiástica; más adelante con la asistencia a los centros de formación educativa donde se impartía la cátedra de educación religiosa de forma obligatoria; de tal forma que quienes tuvimos la oportunidad de criarnos en un

hogar con estos principios y estuvimos en colegios de comunidades religiosas solo conocimos con profundidad los aspectos fundamentales de la religión católica, dejando de un lado la existencias de otras creencias presentes en el mundo actual debido a diversidad religiosa, por lo cual es posible afirmar que nuestra formación religiosa fue excluyente y no pluralista, puesto que nuestros procesos formativos estuvieron dirigidos por los principios del catolicismo en los cuales no se hacía un reconocimiento a la diversidad religiosa y se buscaba la homogeneidad de todos los educandos basados en el principio de “normalidad”.

De igual forma los educados bajo principios de la religión católica la hacemos parte de nuestra vida cotidiana y la expresamos en cada una de nuestras actividades, a su vez quienes ejercemos como docentes en los diferentes niveles educativos, de alguna manera, en nuestras prácticas pedagógicas podemos tener manifestaciones de la formación religiosa que se hacen evidentes a los estudiantes en el abordaje pedagógico que el docente elige para sus clases y que en ocasiones están en contra del positivismo científico y de la normatividad estatal sobre la libertad de culto, ya que la formación religiosa desde su institucionalidad se opone a algunos principios científicos, como los postulados de las teorías del origen de la vida, donde la religión católica acepta solo el creacionismo y desconoce la posibilidad de otras teorías científicas. Otro ejemplo es la no aceptación de los métodos de planificación familiar, desconociendo que son un derecho de la pareja, al ser libre y poder decidir el número de hijos que desea tener y está en la capacidad de mantener con una vida digna.

Por otro lado la religión católica está también en contra de la manipulación genética que ha contribuido a mejorar la calidad de vida de muchas personas que se han visto beneficiados de las nuevas medicinas y tejidos obtenidos por este adelanto científico. De igual forma el cató-



licismo promulga un no rotundo al aborto, lo cual va en contra de la legislación colombiana sobre la interrupción voluntaria del embarazo en los casos de violación, anomalías fetales incompatibles con la vida y grave riesgo para la vida o la salud de la embarazada. Estas posturas han influido de una u otra manera en algunas personas y han generado en ellas sentimientos de apatía para seguir los dogmas de la religión católica e inclusive en algunos casos las han llevado a la búsqueda de otras alternativas en su formación espiritual, lo cual contribuye a la diversidad religiosa existente en el momento.

En el mismo sentido es posible afirmar que los nacidos en la ciudad de San Juan de Pasto tenemos una gran influencia de la religión católica ya que desde los tiempos de la conquista esta ciudad ha estado influenciada por las comunidades religiosas que construyeron un gran número de templos, de gran variedad arquitectónica, para el culto católico y que le han hecho a la ciudad merecer el título de “Ciudad Teológica de Colombia”, en relación a esta denominación monseñor Mejía, citado por Álvarez (1985, 202), afirma: “Avergonzarnos de ese nombre sería renegar de nuestra cuna, de nuestra dignidad y de nuestro destino: el único y más alto puesto que nos ha reservado el vaivén de los siglos en la historia convulsionada de América. Pasto nació con la Fe por escudo y la fidelidad por Bandera”. Adicional a esto en la ciudad en la actualidad son varias las comunidades religiosas que poseen colegios para la formación de las nuevas generaciones, están los Jesuitas, las Franciscanas, las Betlemitas, las Carmelitas, los Capuchinos, los filipenses y los hermanos Maristas.

Por lo anteriormente mencionado es posible que en el aula de clases se genere conflicto o incomodidad al encontrar un docente con la formación religiosa, como huella vital, muy marcada y estudiantes que no compartan su ideología, ocasionando un ambiente inadecuado para los procesos de aprendizaje por el no reco-

nocimiento de la alteridad del otro, desde su religiosidad, lo cual puede producir discusiones no académicas en torno a las creencias individuales que no favorecen los procesos de enseñanza - aprendizaje en el interior del aula de clases, por lo tanto se plantea como pregunta de la investigación:

¿Qué significado tiene la formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas de algunos educadores colombianos?

Justificación

En el siglo XX la formación religiosa en las instituciones educativas fue una característica de quienes vivimos ese momento histórico de la educación colombiana, cuando por mandato gubernamental posterior a la constitución de 1886 el estado estaba muy unido a la religión católica, y en el artículo 38 de ella se proclama que: “La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social. Se entiende que la Iglesia Católica no es ni será oficial, y conservará su independencia”, además en el artículo 41 de la misma se acepta que: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”, por ello en todos los colegios la materia de religión era obligatoria y en los colegios de las congregaciones religiosas se complementaba con otras actividades propias del culto católico.

La Constitución de 1886 legitimó el poder educativo de la Iglesia. La educación pública debió conformarse dentro del dogma y la moral católicos. El Concordato firmado en 1887 entre el Vaticano y Colombia hizo eco de este sentimiento, a la vez que dio un paso más al garantizar a la Iglesia el derecho de inspección en los colegios públicos sobre todos los aspectos relacionados con la moral y la religión. El Concordato también consagró el derecho del Catolicismo

a revisar los textos y supervisar a los profesores. Por último, durante los últimos años de ese decenio se aprobaron leyes y decretos que ayudaron a la consolidación de la orientación católica de la educación (Farrel, 1974, 24).

Después de la constitución de 1991 cambia la influencia de la educación religiosa ya que en el artículo 19 se establece que en Colombia: “Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva”, y en el artículo 68 se determina que: “Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa”, con lo cual la cátedra de religión es considerada una asignatura opcional y se acaba el binomio estado – religión que había permanecido en dichas instituciones desde la constitución de 1886 y se da paso al ingreso de la diversidad religiosa a las aulas de clase.

Por otro lado se encuentra que en el continente Americano la educación ha estado ligada a la religión desde los tiempos de la conquista, momento histórico en el cual los religiosos fueron designados para evangelizar a los habitantes del nuevo continente, encontrando escritos en los cuales se asegura que: “la conquista estaba inspirada por un doble ideal: <<Al rey infinitas tierras y a Dios numerosas almas>>” (Patiño, 2010, 29), por ello llegaron a América múltiples agrupaciones religiosas que comenzaron el proceso de evangelización a través de la religión católica y “no es difícil reconocer que fueron los misioneros quienes promovieron la educación al construir escuelas, colegios y universidades...” (Caradonna, 1999, 131), se sabe además que “los dominicos acentuaron la educación, fundaron las universidades de Santo Domingo (1538), Lima (1551), México (1551), Bogotá (1580) y Chile (1619)” (Patiño, 2010, 34).

También en el mundo se encuentra que se habla de educación desde la religión católica a las diferentes poblaciones a través de los profetas del antiguo testamento, con la venida de Jesús al mundo hay autores que mencionan “La pedagogía del Amor” como un acto de educación que Jesús realizó. Caradonna (1999, 23) asegura:

Más adelante la iglesia se incorpora al estado en los años trescientos después de Cristo cuando el emperador Constantino el grande en agradecimiento por sus triunfo en la batalla contra su hermano fue generoso con la iglesia y en su euforia, beneficio con generosas donaciones a la Iglesia, le otorgo grandes privilegios, construyo templos, estableció así el comienzo de una nueva historia en la que la Iglesia no solo fue acogida y reconocida, sino también se incorporo por primera vez al aparato estatal.

De ahí en adelante la formación religiosa siempre ha estado integrada con las instituciones educativas de propiedad de las comunidades religiosas y en algunos países en los cuales la religión católica se vincula de manera estrecha con el estado también en las instituciones de educación públicas. Por otra parte se debe considerar a las religiones como un aspecto inherente a la cultura de los pueblos, ya que ella hace parte de la razón de ser de cada uno de los miembros de dicha cultura y se fundamenta por la familia desde el momento del nacimiento.

La importancia del estudio radica en que actualmente la formación religiosa es optativa en el pensum de las instituciones educativas sin embargo muchos de los docentes actuales tienen formación religiosa, ya que al ser educados bajo la constitución de 1886, está formación dejó huella en sus identidades, haciéndose tangibles en el presente de los educados en el siglo XX, lo que puede llegar a trasgredir la alteridad de sus estudiantes en los diferentes espacios académicos.



“Si bien el “respeto a la diversidad” en la escuela se adoptó como un principio renovador en el marco de las reformas educacionales de los años 90, su ingreso acarrió el incuestionado paradigma de la alteridad que lo sustentaba, concomitante a un concepto esencialista de cultura” (Batallán y Campanini, 2007, 160).

La novedad tiene que ver con otra manera de investigar partiendo de las huellas vitales de los investigadores, se genera la pregunta que se problematiza a través de la investigación con el fin de dar claridad a la afectación de las prácticas pedagógicas de los docentes que como huella vital guardan en su memoria la formación religiosa. Por otra parte también es importante resaltar que en la revisión realizada en el momento no se encontraron estudios similares a nivel local, regional, nacional ni internacional.

La utilidad del proceso investigativo tiene que ver con la posibilidad de generar un espacio reflexivo que permita entender el significado de la formación religiosa como huella vital en las prácticas pedagógicas de los docentes formados en el siglo XX para desempeñarse en las instituciones educativas del siglo XXI. Además se busca generar en los docentes con formación religiosa conciencia de la individualidad y la diversidad religiosa en el alumnado, anteriormente no reconocidos con claridad desde los procesos formativos del siglo pasado, y que en la actualidad algunos docentes continúan desconociendo, siendo pertinente en esta parte citar a Batallán y Campanini (2007, 171) cuando afirman que: “La democratización de la escuela en su especificidad pedagógica y en las formas de su gestión parece una utopía, pero su horizonte permite imaginar que el respeto a la diversidad sea una norma universal “recíproca” que cuestione los imaginarios hegemónicos etno o logo céntricos”, consiguiendo de esta forma un verdadero reconocimiento en sus diferentes modalidades a la diversidad de los estudiantes.

Objetivo

Comprender el significado de la formación religiosa en las prácticas pedagógicas de cinco colombianos que han sido educadores, con el fin de generar espacios de reflexión que contribuyan a la atención de la diversidad religiosa en nuestras aulas de clase.

Referentes teóricos

Las huellas vitales son consideradas marcas perdurables que afectan, constituyen y dan sentido a la vida de los seres humanos, estas se originan a partir de sucesos significativos que han formado la identidad de cada ser en un entorno físico y cultural en un momento determinado. Como lo manifiesta Guerrini (2011, 1) son “marcas que nos definen en una actividad y que informan a la sociedad sobre lo que se puede esperar de nosotros, marcas que separan o que unen, que nos dan pertenencia, que diferencian y exaltan a un grupo humano entre otros. Marcas que interpelan, que obligan a tomar partido por una empresa o nación. Marcas buenas y malas”.

Estas huellas contienen vestigios cargados de historia de tiempos pasados que se hacen evidentes y manifiestas en el presente porque constituyen recuerdos constantes arraigados a las características propias de cada ser, ya que se forman por la presencia de eventos significativos del ser humano. “Son marcas que fijan nuestro origen, atributos, historias y sentidos. Marcas que traen a la luz interpretaciones y definiciones del sentido de ser de las cosas, que nos dicen que somos, donde estamos y que queremos de nuestras vidas. Marcas que sostienen las identidades” (Guerrini, 2011, 1), de tal forma que las huellas vitales hacen parte de cada ser humano y se manifiestan en la cotidianidad de su vida en todas las acciones que ejecuta en medio de la sociedad.

Por otro lado cuando se hace referencia a las prácticas pedagógicas, en ellas

se incluye el desempeño del docente en su cotidianidad en el aula de clases, donde se lleva a cabo el acto pedagógico como tal apoyado en la didáctica y las capacidades propias de cada docente que se encuentra con la diversidad en los grupos de estudiantes.

Para Mario Díaz (s.f.b, 2) cuando se habla de las prácticas pedagógicas se hace referencia a “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela”.

Además es posible afirmar que las prácticas pedagógicas son cambiantes en el tiempo, porque no solo son dependientes del docente sino también del contexto social. Mario Díaz (s.f.a, 22) afirma: “la práctica pedagógica proporciona una vía para la (re)construcción de los sujetos en las relaciones sociales o prácticas de interacción”. Puesto que se forman en la interacción del docente – alumno y por ello refiere que

El contexto social donde la práctica pedagógica tiene lugar está constituido por la relación pedagógica. En este sentido, la práctica pedagógica reclama para sí un contexto educativo. La interacción y sus diferentes modalidades comunicativas están subsumidas en dicho contexto comunicativo. Es a través de esta interacción, que la socialización/resocialización en el orden del saber y en el saber del orden tienen lugar. Dentro de la relación pedagógica, la práctica pedagógica trabaja como un dispositivo ubicador en relación con el conocimiento y en relación con las “relaciones sociales” (Díaz, s.f.a, 23).

De una manera muy concreta por todo lo escrito en su texto, Mario Díaz (s.f.a, 24) está convencido que “Es posible considerar que la comunicación constituye el evento central de la práctica pedagógica”. Porque es la que permite la interacción

social de la relación pedagógica. Es aquí donde se puede llegar a lo más íntimo del aula y con ello a las interacciones que allí se tejen, extrayendo sentido de aquello que de manera dialógica sucede entre los actores de los procesos educativos, estudiantes y maestros.

Por otra parte, las prácticas pedagógicas tienen que ver con aquellas formas o modos que los docentes se muestran a los alumnos, esto implica el narrarse, el estar expuesto a que el sujeto sea leído, interpretado por los demás a través de sus actitudes que se traducen en lo que se piensa, siente y hace frente a determinada situación, estas formas de proceder son en algunos casos intencionadas y otras veces casi imperceptibles por el mismo docente, por ello es posible asegurar que estas prácticas necesariamente son actividades cotidianas de los docentes, al respecto, Mary Luz Restrepo y Rafael Campo ofrecen un interesante aporte en lo que se refiere a estas prácticas, lo hacen a través del texto: La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo; en el cual llegan a las siguientes conclusiones:

La práctica se refiere a los modos de operar que son observables y que al observarlos nos descubren métodos; es decir, diferentes caminos y trayectos implícitos en la acción que le dan su configuración particular y, que al reconocerlos y ejercitarlos posibilitan su repetición como configurantes de nuestra existencia.

Paradójicamente, la práctica hace perceptible la forma de la acción; es decir, su propio organizador que posibilita multiplicidad de formas en donde se revelan estilos como el modo distintivo de la forma de las “formas” de actuar. En las prácticas se descubren los rasgos, las características de identidad. Las prácticas revelan las formas del hacer en donde se despliega el ser.

Las prácticas, múltiples, diversas, inagotables son la expresión de la



existencia donde se anida el sentido, donde se hace visible aquello que nos distingue y nos une como seres humanos. En las prácticas se expone la vida humana en su inconmensurabilidad (Restrepo y Campo, 2002, 39).

En cuanto a la formación religiosa en Colombia siempre ha estado presente en las instituciones educativas y según Agreda y Romero (2007, 74) se instaura legalmente cuando Francisco de Paula Santander en 1820 instituye “el pénsum para la enseñanza elemental el cual debía estar integrado por: lectura y escritura, nociones de aritmética, dogma y moral cristiana, deberes y derechos del ciudadano y ejercicios físicos”. Las mismas autoras refieren que Simón Bolívar en 1828 reformó el plan orgánico, “Entre las disposiciones más relevantes estaban: exigir protestación de fe al graduado en el momento de optar a un grado universitario...” (Agreda y Romero, 2007, 75). Más adelante aseguran que en 1844 Pedro Alcántar Herrán y su ministro de educación Mariano Ospina Rodríguez incluyen dentro del código educativo el principio moral o religioso, además refieren que las comunidades religiosas en 1880 eran responsables de la formación en Colombia y contribuyeron enormemente a los procesos de estructuración de la educación colombiana (Agreda y Romero, 2007, 75).

Ya desde el punto de vista de algunos gestores de la educación religiosa en Colombia encontramos al Padre Guillermo de Castellana, fundador de la obra Goretiana en Pasto, en cuyos escritos determina que la formación religiosa tiene que ver con el proceso educativo, y al respecto afirma: “Se trata de <<promover la formación integral de la persona humana en el campo científico, profesional investigativo, siguiendo fielmente el desarrollo del humanismo cristiano y el rico mensaje espiritual franciscano>>” (Hernández, Acosta, Guerrero, Rojas y Enríquez, 2007, 179).

Por su parte para Tony Mifsud, S.J. la formación religiosa tiene que ver con la educación en valores morales en medio de una sociedad pluralista, “La formación moral tiene una importante incidencia en la preparación del futuro del adulto, comprometido en la construcción de una sociedad siempre más justa y más humana” (Mifsud, 1994, 331).

Además Mifsud (1994, 334-336) menciona que la formación moral debe tener en cuenta: el salón de clases, la institución educativa, la familia y la sociedad, y debe incluir seis elementos básicos, evitar la contradicción entre el contenido y el ambiente, incluir las tres dimensiones de las personas (subjectividad, reciprocidad y responsabilidad social), fomentar un ambiente libre y participativo, evitar la presentación unilateral de un Dios legislador únicamente preocupado en premiar y castigar, insistir en la formación de actitudes éticas y no limitarse a una clasificación de actos como buenos y malos, y considerar como clave la integridad humana y moral del adulto porque uno solo puede entregar lo que tiene y lo que vive.

Finalmente Mifsud (1994, 332-333) considera que la religión católica tenía algunas dificultades que influyeron en la formación de los educandos:

- Su carácter abstracto, ya que la enseñanza moral se impartía sobre todo en una forma de principios formales y generales, dando la impresión de desconocer la realidad compleja. En el caso de la enseñanza a los niños, no se caía en la cuenta de que el niño es incapaz de entender el lenguaje abstracto.
- Su carácter pasivo, en cuanto el niño se consideraba como un sujeto pasivo y puramente receptivo. El profesor enseñaba y el niño aprendía, teniendo que obedecer y aceptar sin discusión.
- Su carácter lejano, ya que solía presentar al niño modelos de conducta sacados de historia bíblica, lejanos en el tiempo y en el espacio del mundo

infantil. En ningún momento se insinúa el abandono de la riqueza de nuestra historia de salvación, sino que no se pueden limitarse tan solo a esos ejemplos porque es preciso ofrecer también modelos contemporáneos.

- Su carácter irracional, porque la educación apenas apelaba a la inteligencia ya que era esencialmente impositiva.
- Su carácter negativo, en cuanto se aprendía mejor lo que uno no debía hacer, lo que le estaba prohibido, mientras que el camino positivo y virtuoso quedaba vago y nebuloso.
- Por último, su desconocimiento del conflicto ya que se presentaba todo con una claridad inverosímil y se notaba una despreocupación por algo central: el conflicto de valores en situaciones concretas.

Por otro lado desde la posición de Betancur, Acevedo y Cadavid, (2010, 37-38) quienes escriben sobre la educación religiosa escolar citando a La Conferencia Episcopal de Colombia, en el documento "Identidad de la Educación Religiosa" (p.3), afirman que en el ámbito escolar tal educación tiene una identidad propia debido a que:

- Aporta un cúmulo de valores y principios éticos y culturales válidos para los educandos necesitados de educación y sentido para sus vidas.
- Favorece los procesos de personalización, socialización y culturización.
- Posibilita la apertura de la persona y de la cultura a la trascendencia y garantiza el respeto a la libertad religiosa.
- Impulsa a descubrir la riqueza personal y a proyectarla en el compromiso con la comunidad.
- Prepara para hacer una opción religiosa consciente y libre.
- Presenta la propuesta evangélica que Jesús hace a cada persona.

También hacen alusión a la ley general de educación donde se establece

la educación religiosa escolar en las instituciones educativas respetando la libertad de culto de los estudiantes de acuerdo con la normatividad de la constitución de 1991.

La Ley General de Educación en Colombia, en su artículo 23, designa la Educación Religiosa como área obligatoria y fundamental en la educación básica, más adelante en el artículo 24 hace la precisión sobre la garantía del derecho a recibir Educación Religiosa en los establecimientos educativos, respetando la libertad de conciencia. Se entiende de esta manera que la formación religiosa es reconocida por el Estado como fundamental en el desarrollo integral de todo estudiante y en su progresiva concepción de la realidad (Betancur, Acevedo y Cadavid, 2010, 39).

Y haciendo referencia a la realidad actual determinan:

En un mundo tan complejo y especializado como el actual, la experiencia religiosa se hace objeto de análisis para entrar en la escuela y de este modo ser estudiada, de suerte que sirva a la formación integral del estudiante. Así, la escuela enseña lo que se necesita para vivir en un mundo que, en materia religiosa, también es complejo, pluralista y especializado.

La escuela puede ser lugar de construcción de un saber sobre la experiencia religiosa, es decir, de un universo de significados y de valores sobre la vida. En este sentido, saber no significa práctica o experiencia directa, sino además, una construcción que contribuye a crear cultura en cuanto aporta una visión del hombre y del mundo y de un modo de ser hombre en el mundo. La religión en sí es una experiencia, pero en cuanto estudio es un conocimiento, que resulta muy propio de la escuela por cuanto esa institución es un lugar



de formación (Betancur, Acevedo y Cadavid, 2010, 40).

Para otros autores que se refieren de manera indirecta a la formación religiosa, como Arboleda (2000, 3) menciona que el pluralismo es consustancial a la modernidad política, independiza ciudadanía de religión, y etnia de religión, convoca a la religión a la construcción de nación pero no las confunde entre ellas y considera que el pluralismo es actitud y valor socio-cultural, además de decisión jurídica. Así mismo la formación religiosa no permite en sus niveles de formación conocer otras religiones en igualdad de condiciones ya que se educa en base al culto religioso católico. “El problema de la alteridad, de la otredad, y de la pluralidad es asumido desde la visión cristiana católica proporcionando pocos espacios para la reflexión sobre la diversidad, la diferencia, la laicidad, lo público, etc” (Fletscher, Cuellar y Sanabria, 2008, 2).

Los anteriores referentes aportan diferentes visiones sobre la formación religiosa en el proceso educativo, algunos determinan los beneficios de la misma en la estructuración del ser humano desde los principios de la moralidad y la ética fomentados por la religión católica y otros determinan las dificultades y problemas que genera una formación religiosa ligada a la educación en un país como Colombia que es multiétnica y pluricultural, donde por medio de la constitución de 1991 se da relevancia a la libertad de culto en todos los espacios sociales del territorio nacional.

Meta lectura metodológica

Debido al objetivo del estudio que se realizó la investigación se enmarca en el paradigma cualitativo porque según Hernández, Fernández y Baptista (2010, 10) este paradigma puede concebirse como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, grabaciones y

documentos”. Además la investigación tiene un enfoque histórico hermenéutico porque “este método se encarga de interpretar, clarificar y entender el fondo histórico, social y cultural de un fenómeno o comportamiento” (Agreda, 2004, 45).

Para la investigación se parte de la formación religiosa como huella vital de los investigadores porque “Las “historias de vida” ayudan a comprender que en la investigación social todo investigador es también un “investigado”” (Ferrarotti, 2011, 5), con ellas se elaboró la problematización comenzando por comprender casos particulares que nos permitan hacer lectura de contexto social. Al respecto Bertaux (1999, 10) asegura: “El papel de informante del sujeto se modifica. Se agrega a él una función de expresión de una ideología particular, además de una función de investigación, pues el sujeto no recita su vida, sino que reflexiona sobre ella mientras la cuenta”.

Para ello se realizaron cinco entrevistas a personas que entre sus huellas vitales presentan la formación religiosa y que ejercieron o se desempeñan como docentes en los diferentes niveles educativos. Según Bertaux (1999, 10) el número de entrevistados no es rígido ya que el número de historias de vida depende del punto de saturación de la investigación que se alcanza en la medida en que los casos observados brinden información pertinente desde varios puntos de vista.

En la recolección de la información fue importante la oportunidad que tuvo el entrevistado, cuando se realizó el contacto y la solicitud de la entrevista, para que se apropie del tema y brinde la información pertinente que contribuya al enriquecimiento del proceso investigativo, “una de las condiciones para que un relato de vida se desarrolle plenamente, es que el interlocutor desee contar su vida y que se adueñe de la conducción de la conversación” (Bertaux, 1999, 9).

Durante la recolección de la información fue fundamental siempre estar

atentos a los relatos de los entrevistados y realizar la entrevista a manera de conversatorio con el fin de permitir comodidad y dar la transcendencia que realmente tiene este proceso, teniendo siempre presente que “una escucha atenta es indispensable; atenta pero no pasiva, ya que la exploración de las lógicas contradictorias que han pesado en toda una vida se hará mejor entre dos personas” (Bertaux, 1999, 10).

Ya en el análisis se tuvo en cuenta a Bertaux (1999, 12) cuando afirma: “Se sabe que hacer un relato de vida no es vaciar una crónica de los acontecimientos vividos, sino esforzarse por darle un sentido al pasado y, por ende, a la situación presente; es decir, lo que ella contiene de proyectos”, para lo cual en los relatos de los entrevistados se identificaron las palabras clave, las ideas-fuerza, las huellas vitales y las categorías de pensamiento.

Para la investigación se contó con los testimonios del Magister en Docencia Universitaria Sigifredo Enríquez Martínez, Licenciado en Filosofía y Teología, docente pensionado de la universidad de Nariño, ex seminarista de la comunidad de frailes menores capuchinos en los años sesenta, laboro como docente del seminario mayor de Pasto, la universidad Mariana, la Institución Universitaria CESMAG, coautor del libro *Teleología*, hacia el futuro deseable, y escritor de varios artículos sobre franciscanismo.

Así mismo fue posible entrevistar al Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe, Filósofo de la Universidad Javeriana de Bogotá con maestría en Física en la Universidad de Saint Louis en Estados Unidos, y doctorado en Matemáticas de la misma universidad. Laboró como docente en el Colegio San José de Barranquilla en el año 1962. Estudió teología en Frankfurt am Main en Alemania y se ordenó como sacerdote jesuita en esa ciudad. Trabajó en los barrios marginales de Bogotá durante los años setenta y ochenta. Fue docente de la Universidad Javeriana desde 1971 y profesor de matemáticas de la

Universidad Nacional desde 1972 hasta su jubilación como profesor emérito. A partir de 1985 ha sido profesor invitado de Educación en la Universidad de Harvard, y ha sido catedrático de la Universidad del Valle, la Universidad de Manizales y la universidad distrital de Bogotá. También se ha desempeñado como asesor del Ministerio de Educación Nacional, haciendo parte del equipo que preparó los programas de matemáticas de la Renovación Curricular para la educación básica de primero a noveno grado desde 1976 hasta 1994. También participó en los grupos que elaboraron los lineamientos curriculares y luego los estándares básicos de competencias. Adicionalmente hizo parte de la comisión que elaboró el Plan Nacional de Educación 2006-2016.

De igual forma se contactó al Doctor Héctor Fabio Ospina Serna, quien tiene estudios en postdoctorado en Ciencias Sociales, niñez y Juventud, doctorado en Educación, Maestría en Desarrollo Educativo y Social, licenciado en Filosofía y letras. Actualmente es Director del Proyecto Constructores de Paz, del Centro de Investigaciones y Estudios avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo de la Universidad de Manizales y del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

También se entrevistó a la Magister Luz Nelly Rengifo Quintero, Licenciada en Básica primaria en la Universidad Javeriana, Especialista en Docencia Universitaria, Magister en Gerencia Educativa. Quien pertenece al Instituto Secular Fieles Siervas de Jesús, Instituto de Derecho Pontificio, el cual se centra en apoyar las diferentes obras de la Iglesia según el perfil profesional de cada uno de sus miembros, teniendo como carisma ser fermento en la masa. Su vida profesional la inicia como docente en el área rural del Departamento del Cauca. Posteriormente se dirige al Choco y después viaja a Lukala (África –Bas Zaire) donde trabaja desde el año 1979 hasta 1984, cuando regresa a Colombia para trabajar inicialmente en



Tumaco (Nariño) y finalmente radicarse en Pasto, donde labora en la I.E.M. María Goretti. Participo en el proceso de implementación del artículo 55 transitorio de la Constitución Política de Colombia, que dio origen al proyecto de reconocimiento de las comunidades negras, que hoy corresponde a la Ley 70 de 1993. Además participo en la redacción de la propuesta de etnoeducación afroamericana que hoy es reconocida por el Estado Colombiano.

Finalmente se entrevistó al Magister en Educación Cesar Oswaldo Ibarra Obando, Especialista en Educación, Cultura y Política, Licenciado en filosofía, ex sacerdote diocesano de la ciudad de San Juan de Pasto, actual docente de tiempo completo en la Universidad Nacional Abierta a Distancia (UNAD) y hora cátedra en la Universidad Mariana, quien ha escrito libros como Humanismo Cristiano, y Pensamiento filosófico.

Una vez realizadas las entrevistas fueron transcritas de forma inmediata como lo recomienda Bertaux (1999, 11): "la transcripción inmediata de las entrevistas, su examen "en caliente" y la totalización del saber sociológico a medida que se acumula parece ser la vía ideal; ella mejora mucho el proceso de formulación de preguntas y permite la pronta aparición de la saturación". Posteriormente fueron analizadas según la guía de análisis basada en las palabras clave, las ideas-fuerza, las huellas vitales y las categorías de pensamiento de cada uno de los entrevistados, seguido a ello se realizó la contextualización de cada uno de acuerdo a la época en que vivieron su proceso de formación y se desempeñaron o se desempeñan como docentes, haciendo énfasis en sucesos de relevancia para el tema de investigación. Posteriormente se hace una síntesis analítica de los autores por los entrevistados mencionados con el fin de identificar la relevancia que tienen la vida u obra de estos autores para nuestros entrevistados. Por último se elaboró un ensayo sobre la categoría de pensamiento de cada uno de los entrevistados sobre la

formación religiosa, como huella vital en las prácticas pedagógicas, ya terminados los análisis se dan a conocer de manera individual a cada uno de los entrevistados y se reciben con satisfacciones algunos aportes complementarios por parte de los mismos.

Una vez concluido el análisis de las entrevistas se pasó a la construcción teórica para lo cual se realizó un ensayo integrador entre los pensamientos de los entrevistados con la literatura revisada y las apreciaciones de los investigadores, dando como resultado un ensayo que fue denominado: "La formación religiosa y el síndrome de salvador", calificativo utilizado por Drewermann (1995, 327), en su libro Clérigos, Psicograma de un ideal.

Ya con toda la información y la construcción teórica realizada se procedió a determinar las perspectivas de la investigación con las cuales se concluye el proceso investigativo del cual se elabora un "resumen inteligente" y se escribe el presente artículo para la revista Plumilla de la Universidad de Manizales.

Análisis de la información

Del análisis a la entrevista al Magister Sigifredo Enríquez Martínez se encontraron como palabras clave: espiritualidad, identificación, respeto, consciencia, ética y austeridad, las cuales se encuentran dentro de sus ideas-fuerza, de las que haciendo referencia a su huella vital se cita: "yo creo que eso a mí me ha marcado, aunque la gente me ha visto siempre con una cara de austeridad". Además con relación al manejo de la diversidad religiosa en el aula afirma: "también hemos dado campo a la polémica y con el debido respeto hacia el alumno como tal como alumno, siempre hemos sabido llevar adelante el dialogo amistoso y nunca he buscado de imponer mis criterios".

En cuanto a la lectura de época de este entrevistado se hizo la contextualización desde los años sesenta que comenzó su vinculación con la comunidad de los

hermanos menores capuchinos, su retiro posterior y labor como docente universitario a finales del siglo XX y comienzo del XXI, finalizando con su rol en el momento como docente pensionado. Por otra parte los autores por él mencionados y conceptualizados en la investigación fueron: San Francisco de Asís, San Buenaventura, John Duns Scoto, Calos Marx, José Ortega y Gasset, Emanuel Mounier y al padre Guillermo de Castellana, cada uno de ellos aporta significativamente en la formación y el desempeño como docente del entrevistado.

Al final del análisis se establece como categoría de pensamiento: “Apariencia austera e identidad”, con la cual se elaboró un ensayo del cual se cita el siguiente aparte:

Es frecuente que quienes han participado de procesos de formación religiosa conserven como marcas vitales aspectos dentro de su comportamiento, vestimenta y postura que les hagan ser identificados por otras personas, aun sin haberlos tratado, ya que los procesos de formación en cualquier campo del conocimiento, independientemente sea religioso o no, generan rasgos propios, cognitivos y actitudinales que se evidencian en medio de los diferentes grupos poblacionales de una sociedad, por lo cual se puede afirmar que los procesos de formación determinan la identidad profesional de los seres humanos.

Por otro lado en el análisis de la entrevista al Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe se determinan como palabras clave: orientación, carácter, emociones, formación, ética, identidad y ciencias, todas ellas contenidas en sus ideas-fuerza, de las que con relación a su huella vital se cita: “un poco orgulloso de mi propia formación, pero claro quién se puede dar el lujo de sacar cuatro títulos y aprender diez idiomas, solamente un religioso”, además sobre las disyuntivas entre la religión y la

ciencia afirma: “pero en cierto sentido eso que es un conflicto entre religión y ciencia, para mí más bien es una piedra de toque, un crisol para ver si está bien trabajada su filosofía a la ciencia”.

La lectura de época de este entrevistado se hace con la contextualización desde el año de 1955 cuando ingreso a la compañía de Jesús para dar inicio a su proceso de formación sacerdotal, identificando eventos relacionados con los cambios sociales y religiosos que ocurrieron en el mundo hasta nuestros días, tiempo en el cual el doctor Carlos Vasco fue sacerdote y docente universitario, participando de los cambios en el sistema educativo colombiano y continua laborando como asesor de algunas universidades. Con relación a los autores por él mencionados y que fueron conceptualizados en la investigación están: San Ignacio de Loyola, Galileo Galilei, Calos Marx, Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, Jürgen, Habermas, Peter Berger, Thomas Luckmann y Carlo Federici Casa, cada uno de ellos aporta significativamente en la formación y el desempeño como docente del entrevistado, incluso tuvo la oportunidad de ser discípulo de Carlo Federici.

Para el Doctor Carlos Vasco se determina como categoría de pensamiento: “La formación religiosa favorece el crecimiento académico”, y con ella se escribe un ensayo del cual se cita el siguiente aparte:

Finalmente es posible afirmar que la formación religiosa como crecimiento académico en los diferentes saberes disciplinares y en los diferentes niveles académicos no solo en las ciencias de la religión sino también en las otras ciencias, permite trascender fronteras, aprender idiomas, adquirir un reconocimiento en otros campos diferentes a los religiosos y contribuir al progreso y desarrollo de la comunidad desde otras áreas del conocimiento como es el caso del Doctor Vasco quien aporta enormemente desde su co-



nocimiento doctoral en la educación matemática.

De igual manera en el análisis de la entrevista al Doctor Héctor Fabio Ospina Serna se indican como palabras clave: espiritualidad, sociedad, justicia, vocación, individualidad y pensar. Todas ellas fundamentadas en su proceso de formación religiosa en la comunidad de los Jesuitas en una época de cambios sociales y avances tecnológicos importantes para América Latina, por lo cual como ideas-fuerza con relación a su huella vital se cita: “Lo más grandioso de todo, yo creo es que me enseñaron a pensar, me enseñaron a reflexionar y me enseñaron a ser capaz de ser autocrítico, de evaluar mi propia vida, de mirar las cosas y de repensar”, además dentro de sus ideas-fuerza también se encuentra la opción de trabajar por los otros y por eso afirma: “mi experiencia al tiempo religiosa y humana y de formación religiosa está bastante cruzada por una opción social”.

Desde la lectura de época y contexto en la que el Doctor Héctor Fabio ha vivido su proceso de formación religiosa y su desempeño profesional se encuentra que ingreso a la compañía de Jesús hace 35 años, lo que correspondería aproximadamente al año de 1975, poco tiempo después se retiró de la comunidad y hoy en día para él es supremamente importante “su espiritualidad” aunque ella no esté enmarcada en los principios institucionales de la religión Católica. Actualmente se desempeña por una opción social, humana y política en miras hacia un cambio social. Con relación a los autores que se remite el doctor Héctor Fabio Ospina están: San Francisco de Asís, San Ignacio de Loyola, Santa Teresa de Jesús, San Juan de La Cruz y Paulo Freire, quienes han contribuido enormemente a su espiritualidad y son determinantes de su vida actual en la lucha por un mejor futuro para los más necesitados.

Con relación a la categoría de pensamiento del entrevistado se realizó el

ensayo titulado: “La formación religiosa como posibilidad de pensamiento”, del cual se cita el siguiente aparte:

La formación religiosa a través del proceso educativo de la Filosofía y la Teología permite desarrollar capacidades individuales en cada ser humano, de acuerdo con su propia individualidad, sus deseos y anhelos, lo cual se ve reflejado en el actuar de la persona en su relación con los demás.

Así mismo en el análisis a la entrevista de la Magister Luz Nelly Rengifo Quintero se encuentran como palabras clave: fermento, trabajo, iglesia, misericordia, privilegios, educación, religiones, evangelizar, profeta e investigación, todas ellas presentes en varias oportunidades en su relato durante la conversación, dejando al descubierto la incidencia de la formación religiosa en su quehacer, cotidiano como educadora. De sus ideas-fuerza con relación a su huella vital se cita: “Ser Fiel Sierva de Jesús significa que soy una parte muy pequeña en la Iglesia pero necesaria en la obra inmensa de renovación que la Iglesia desea hacer para establecer un contacto vivo con el mundo de hoy”, además ella tiene muy claro el concepto de educación religiosa de la actualidad y al respecto asegura: “piensan que dar religión es enseñar a rezar, por lo cual se pueden presentar conflictos académicos porque eso no es la clase de religión”, además determina: “Al decir nosotros educación religiosa escolar porque no es religión sino educación religiosa escolar, nosotros hacemos un paso por la historia de la salvación sin necesidad de caer en catequesis, sino que hacemos un paneo sobre toda la historia de salvación”, también afirma: “Uno debe tener mucho respeto por las otras religiones que hay, que la iglesia de los últimos días, que la de los apóstoles, uno les da importancia, y así debe ser, y ellas así lo entienden, por eso no he tenido conflicto con las otras religiones”.

Con respecto a la lectura de época y contexto de la Magister Luz Nelly es posible afirmar que está vinculada a la comunidad religiosa desde los años setenta. Se desempeñó como educadora y religiosa en África como misionera de la religión; Hoy en día refleja una gran vocación y convencimiento por la razón de ser de su vida religiosa como integrante de la comunidad “Fieles Siervas de Jesús” y a su vez como docente. Los autores por ella mencionados y conceptualizados en la investigación fueron: Juan Eudes, Max Neef, Albert Einstein, Max Planck, Francisco Bacón, Erik Fromm, quienes han contribuido a su formación religiosa y educativa fuertemente.

Desde la categoría de pensamiento en el análisis de la entrevista a la Magister Luz Nelly Rengifo se realizó en ensayo denominado: “La formación religiosa Vs Educación religiosa escolar”, del cual se cita el siguiente aparte:

Hoy en día podríamos considerar la diferencia entre lo que se denomina la formación religiosa, pues una persona con cierto recorrido y experiencia en el campo de la religión va a influir en sus estudiantes en la manera de percibir algunas situaciones pero no va a desempeñarse como si fuese un personaje medieval donde no da tregua a hacer reflexiones frente a los dogmas religiosos. Por ello es importante tener presente que la religión es una opción de vida que debe ser confesional y no impuesta en el ámbito escolar.

Más adelante en el análisis de la entrevista al Magister Cesar Oswaldo Ibarra Obando se encuentran como palabras clave: sacerdocio, soledad, Dios, carácter, voluntariado, coherencia, valores, religión, teología y crisis, las cuales se han presentado durante su vida de formación religiosa, su desempeño como sacerdote y ahora como padre de familia y docente universita-

rio. En cuanto a sus ideas-fuerza con relación a su huella vital se cita: “el sacerdocio es para siempre, casado o salido de la iglesia o lo que sea hasta la muerte, sacerdote para siempre, entonces la experiencia del sacerdocio y de la formación religiosa no se pueden hacer a un lado”, y en cuanto al sentido de la religión asegura: “la religión es una fuerza muy poderosa que puede, que hace que la gente encarrile su vida sobre todo los muchachos, los jóvenes”.

Desde la lectura de época y contexto del entrevistado es posible afirmar que estuvo vinculado a la comunidad religiosa en los años setenta, por lo cual se hizo una síntesis sobre estos años hasta el momento cuando se desarrolla como docente universitario después de obtener la dispensa al sacerdocio para formar una familia. Los autores por él mencionados y conceptualizados en la investigación fueron: Santo Tomas de Aquino, Aristóteles y Santa Teresa de Jesús, cada uno de ellos aporta significativamente en la formación y el desempeño actual como docente.

Con relación a la categoría de pensamiento del entrevistado se realizó el ensayo titulado: “La formación religiosa es para siempre”, del cual se cita el siguiente aparte:

«Los tres sacramentos del bautismo, de la confirmación y del orden sacerdotal confieren, además de la gracia, un carácter sacramental o “sello”, por el cual el cristiano participa del sacerdocio de Cristo y forma parte de la Iglesia según estados y funciones diversos. Esta configuración con Cristo y con la Iglesia, realizada por el Espíritu, es indeleble; permanece para siempre en el cristiano como disposición positiva para la gracia, como promesa y garantía de la protección divina y como vocación al culto divino y al servicio de la Iglesia (Buela, 2013, 16).



Construcción teórica

En este capítulo de la investigación se desarrolla un ensayo que denominamos “La formación religiosa y el síndrome de salvador⁵”, denominación determinada porque la religión católica ofrece la salvación después de la vida terrenal, donde el ser humano a través de sus actos de imitación a la vida de Jesús, el Mesías, el Salvador consigue lo prometido para la eternidad, además cada uno de nuestros entrevistados desde su huella vital en sus expresiones refiere que suele asumir el rol del salvador en medio de la sociedad en la que habitan. En el ensayo se integran los pensamientos de los entrevistados con la literatura y las perspectivas de los investigadores, y del cual se citan los siguientes apartes:

La formación religiosa es una opción de vida por la cual se opta debido a la familia de origen, a la cultura en la que se desarrolla y a la disposición de Dios, por ello la religión en cada ser es confesional, y por ende quien sigue una religión debe estar convencido de lo que quiere, de lo que desea, la religión hace parte de la vida cotidiana de las diferentes culturas y se hace realidad en el actuar de cada uno de sus seguidores.

Los hombres esperan de las diversas religiones la respuesta a los enigmas recónditos de la condición humana, que hoy como ayer, conmueven íntimamente su corazón: ¿Qué es el hombre, cuál es el sentido y el fin de nuestra vida, el bien y el pecado, el origen y el fin del dolor, el camino para conseguir la verdadera felicidad, la muerte, el juicio, la sanción después de la muerte? ¿Cuál es, finalmente, aquel último e inefable misterio que envuelve nuestra existencia, del cual procedemos

y hacia donde nos dirigimos? (Pablo VI, 1965a, 1).

Por tanto cada ser puede buscar respuesta a sus interrogantes de diferentes maneras a través de diversas doctrinas llamadas religiones, tratando por medio de ellas satisfacer sus anhelos y necesidades, de ahí que existan varias religiones en el mundo, sin embargo es pertinente asegurar que la religión no se adquiere en las instituciones educativas, aunque ellas pueden contribuir a reforzarla, como ocurrió en el pasado, la religión se vive en el día a día de cada ser humano, porque está arraigada a la cultura de cada familia que la profesa y la práctica a través de un rito o culto ya estructurado por quienes nos precedieron en las creencias y la fe. “Los que entre ellos viven en estado de matrimonio, serán, por la naturaleza misma de las cosas, los primeros representantes de la iglesia ante sus hijos” (Journet, 1962, 312), por lo cual la religión se adquiere y se madura en el seno de la familia que es considerada el núcleo de la sociedad.

Dentro de las sociedades y los interrogantes humanos aparece la pregunta sobre la salvación del ser humano después de la muerte terrenal y para conseguir esta salvación los seglares siempre debemos de cumplir con las exigencias dispuestas desde la institucionalidad de la iglesia católica toda la vida,

La vida eclesial de los seglares incluye actividades ministeriales de las que algunas son culturales. Los laicos participan de una manera no jerárquica, del sacerdocio de Cristo. Por medio de ellos el pueblo cristiano es sacerdotal en todos sus miembros. Por medio del bautismo queda el laico capacitado para participar activamente en el Sacrificio de la Misa, para contraer matrimonio del que él mismo será ministro, para recibir válidamente los demás sacramentos. La confirmación lo capacita para confesar abiertamente la fe y prolongar

5 Calificativo utilizado por Drewermann (1995, 327), en su libro Clérigos, Psicograma de un ideal.

el testimonio que de la verdad dio Cristo sacerdote. También pueden corresponder a los seglares otras actividades ministeriales: podrán recibir dones carismáticos y proféticos, dones que se hallan destinados, no a fundamentar la fe, pero sí por ejemplo, a sugerir soluciones nuevas a los problemas de evangelización que plantea el mundo siempre en movimiento (Journet, 1962, 311-312).

Entonces desde el bautismo los cristianos católicos comenzamos un camino de seguimiento de las experiencias de la vida de Jesús a través de su imitación y cumplimiento de su palabra, de tal forma que: "Imitar a Cristo es el punto de partida y la meta de toda vida auténticamente cristiana" (Drewermann, 1995, 332), esto con el fin de trascender en la vida espiritual.

"La moral cristiana no es solamente sobrenatural y teocéntrica: es cristocéntrica. Es decir que, según nos enseñan los evangelios y San Pablo, no podemos alcanzar a Dios sino por y en Jesucristo, y nuestra vida moral consiste prácticamente en participar de la vida de Cristo y a tomarlo como modelo de todas nuestras acciones" (Tremau, 1963, 14). Más adelante Tremau (1963, 18) también afirma:

Y es que en todo y por todo el cristiano debe vivir en el amor e imitación del salvador. Este rasgo es una característica esencial del cristianismo. [...] el cristiano no debe solo poner en práctica los consejos evangélicos; tiene que ir mucho más allá: debe identificarse con Cristo participando de su vida divina y debe, en cuanto le sea posible, reproducir en sus acciones las virtudes sublimes de las cuales Jesús nos ha dado ejemplo.

En este sentido se adquieren responsabilidades con nosotros mismos y los demás que nos llevan a ser imitadores de la vida de Jesús y que podrían reafirmar la frase de Drewermann (1995, 327): "El sentimiento de una excesiva responsabilidad,

como su correspondiente síndrome de salvador".

"Aunque la función del Salvador es realmente una, es virtualmente múltiple: ha de haber una expiación por el pecado y la condena, un establecimiento de la verdad de forma que venza la ignorancia y el error humanos, una fuente perenne de fortaleza espiritual que ayude al hombre en su lucha contra la oscuridad y la concupiscencia" (Knight, 1999, 1).

El papa Juan Pablo II en una entrevista concedida a Vittorio Messori, (1994, 91-92) con relación al significado de la palabra salvar, asegura:

Salvar significa liberar del mal. Aquí no se trata solamente del mal social, como la injusticia, la opresión, la explotación; ni solamente de las enfermedades, de las catástrofes, de los cataclismos naturales y de todo lo que en la historia de la humanidad es calificado como desgracia.

Salvar quiere decir liberar del mal radical, definitivo. Semejante mal no es siquiera la muerte. No lo es si después viene la Resurrección. Y la Resurrección sucede por obra de Cristo. Por obra del Redentor la muerte cesa de ser un mal definitivo, está sometida al poder de la vida.

El mundo no tiene poder semejante. El mundo, que puede perfeccionar sus técnicas terapéuticas en tantos ámbitos, no tiene el poder de liberar al hombre de la muerte. Y por eso el mundo no puede ser fuente de salvación para el hombre. Solamente Dios salva, y salva a toda la humanidad en Cristo. El mismo nombre de Jesús, Jeshua ("Dios que salva"), habla de esta salvación.

"La Salvación tiene en el lenguaje de las Escrituras el significado general de liberación de las necesidades o de otros males, y de su cambio a un estado de libertad y seguridad" (Knight, 1999, 1).



Por lo anteriormente mencionado quienes compartimos los principios de la religión católica buscamos desempeñar nuestra vida en diferentes oficios en los cuales se pueda hacer el bien a los demás y a uno mismo con el fin de conseguir la eternidad prometida, de tal forma que es pertinente citar a Drewermann, (1995, 328-329) quien escribe:

Responsabilidad, idealismo, religiosidad, vinculación a la iglesia son, qué duda cabe, presupuestos fundamentales para la vida del futuro clérigo; pero todos estos factores podrían ser la base de una infinidad de profesiones posibles, en vez de condicionar exclusivamente la vocación clerical. De ahí que podrían surgir profesores de religión, colaboradores, redactores o directores de un periódico, revista o editorial católica, animadores de grupo, presidentes de cualquier comisión o asociación eclesial, etc. De hecho, en todo ese abanico de profesiones no es raro encontrar gente que, en un momento de su vida, haya pensado hacerse sacerdote o religioso, pero que, por diversos motivos, antes o incluso después de la ordenación sacerdotal o de los votos, optó por abandonar ese camino.

Al respecto, los entrevistados con una huella vital bastante marcada en su vida por la formación religiosa que recibieron, se desarrollan todos en el campo educativo por medio del cual han podido continuar de alguna manera su desempeño como orientadores de la juventud desde sus diversos campos del conocimiento, el Magister Sigifredo Enríquez como docente universitario en los espacios de la filosofía y la ética profesional, por su parte el Doctor Carlos Vasco como docente universitario desde los espacios académicos de las matemáticas y la investigación, así mismo el Doctor Héctor Fabio Ospina desde las áreas de las ciencias sociales y los procesos investigativos, también la Magister Luz Nelly Rengifo desde la

educación religiosa escolar con una visión amplia sobre la diversidad religiosa en el aula y la libertad de culto proclamada en Colombia, de igual forma el Magister Cesar Ibarra como docente universitario desde la orientación de la filosofía medieval y la ética profesional.

[...] Por otra parte, cada entrevistado desde su labor ha tratado de asumir un “síndrome de salvador”. Nos atrevemos a hacer este tipo de comentario ya que desde su quehacer profesional dejan entrever su misión pastoral, una misión que seguramente fue germinando a través del tiempo y como principal abono de ello ha sido la formación religiosa, y se ve reflejada en cada expresión, en cada actuar, que está impregnado de la misma. Pero la situación no termina ahí, sino que se debe tener presente que lo que regula las relaciones sociales y el actuar de las personas es la ética y desde luego la moral impresa por aquellos valores que se construyen desde la familia y se fortalecen en la escuela. De ahí en adelante el actuar de cada persona está regulado desde la misma ética, la cual debe ser visible en los acontecimientos de la vida cotidiana.

En este mismo sentido, a través del proceso investigativo, es preciso apreciar que el Magister Sigifredo Enríquez Martínez, actualmente docente pensionado de la Universidad de Nariño, dedicó su vida laboral a tratar de orientar, a través de la educación en la filosofía y la ética profesional, a los estudiantes universitarios que estuvieron bajo su responsabilidad, haciendo el bien, indiscutiblemente a través de su identidad, considerada por algunos de sus estudiantes como austera, producto de su proceso de formación religiosa, y visible hasta el momento cuando nos concedió la entrevista. Él a pesar de estar retirado de la docencia, continúa orientando, desde su vocación, a quienes ayudan en su parroquia, comparte plenamente la idea de continuar trabajando en bien de la comunidad para buscar la salvación de todos, incluido él mismo, desde lo que podríamos considerar su “síndrome de salvador”.



De igual manera se podría afirmar que el Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe durante toda su vida le ha hecho enormes contribuciones a quienes han compartido con él, desde la academia, desde la orientación religiosa, desde su formación profesional y desde su enriquecimiento cognitivo ha buscado la orientaciones de varias generaciones desde las ciencias de la teología, la filosofía y las matemáticas; ha permitido que sus discípulos crezcan intelectual y espiritualmente haciendo el bien, también desde su trabajo con las diferentes comunidades, cumpliendo en el pasado con su compromiso sacerdotal y actualmente desde la academia en los niveles de educación superior y sus brillantes conferencias, por las cuales orienta a la sociedad actual desde su formación científica y religiosa, con lo cual se podría determinar que en él se presentan características que le permiten identificarse con “el síndrome de salvador”.

Por su parte el Doctor Héctor Fabio Ospina Serna, continúa su labor como investigador y pensador de la situación latinoamericana, buscando ayuda para los más necesitados, trabajando fuertemente por la niñez y la juventud actual, que se encuentran sumidas en una crisis de valores impresionantes y que han permitido un gran deterioro de la sociedad. Por lo cual en él, a pesar de no compartir en este momento la institucionalidad de la iglesia católica, continúa desde su proceso de formación, trabajando por un mundo mejor, haciendo el bien que desde su espiritualidad le permite trascender por medio de acciones que lo satisfacen y le dan respuesta a su razón de ser en este mundo, lo cual podríamos considerar hace parte “del síndrome de salvador”.

En igual sentido la Magister Luz Nelly Rengifo Quintero desde su vocación y convicción religiosa católica permanente orienta a las nuevas juventudes teniendo presente una concepción amplia de la diversidad religiosa, respetando mucho las creencias de los otros y diferenciando el concepto de formación religiosa de

educación religiosa escolar, de tal forma que desde sus principios de vida comparte “el síndrome de salvador” sin atropellar a los demás en su propia cultura, dejando de lado el tradicionalismo religioso, el fanatismo y en ningún momento siendo extremista, sino con una mentalidad abierta a los nuevos tiempos que posibilitan la presencia de la diversidad religiosa en el aula, siendo respetuosa de los demás a través del reconocimiento de la alteridad de los otros, los que piensan distinto, los que son de otras culturas o de otras razas, todo esto favorecido por su vida como misionera del Instituto Secular Fieles Siervas de Jesús, la cual le ha permitido compartir con otras culturas que han generado en ella una concepción religiosa muy acorde con el momento que vivimos actualmente con relación a la diversidad religiosa en el aula.

Así mismo, el Magister Cesar Oswaldo Ibarra desde su desempeño como sacerdote con las comunidades que trabajó en el pasado, y actualmente como docente universitario, padre de familia y directivo de los scouts en la ciudad de Pasto continúa trabajando fuertemente por el bienestar de la juventud Nariñense, tratando de cambiar las dificultades sociales que se presentan en la actualidad por la carencia de valores y la crisis moral de la sociedad, como él mismo afirma, haciendo vida lo que en pasado como sacerdote predicó y ahora desde sus nuevos roles, tiene la oportunidad de vivir, reconocimiento que para él nunca dejará de ser sacerdote, porque “el sacerdocio es para siempre”; de esta manera sigue haciendo vida actualmente “el síndrome de salvador”.

Por otra parte los cinco entrevistados concuerdan que la formación religiosa deja huellas o marcas profundas en cada uno de ellos, aunque las denominan de manera diferente, pero en sí, hacen referencia a que la religión se refleja en su diario vivir, en su relación con los demás, lo cual se pueden determinar en cada una de las entrevistas, el Magister Sigifredo



hace referencia a su “aspecto austero” propio de la identidad de los religiosos católicos, o como menciona el Doctor Carlos Vasco cuando habla de la “impresión de carácter” como algo imborrable de su personalidad ante los demás que aun después de haber dejado de ser sacerdote, la gente todavía lo reconoce como tal. Así mismo el Doctor Héctor Fabio hace referencia a la “impresión de carácter” dejada por la formación religiosa que le permite seguir pensando en la situación social de Latinoamérica y como él dice “jugársela por los que no tienen nombre”. De igual manera la Magister Luz Nelly Rengifo quien vive su vocación religiosa a plenitud, compartiendo desde el campo educativo los nuevos procesos de educación religiosa desde una perspectiva amplia, teniendo presente la diversidad religiosa en el aula y la libertad de culto existente en Colombia después de la constitución de 1991. Por último el Magister Cesar Ibarra que considera que la “impresión de carácter” es para siempre, de tal forma que así se haya retirado del sacerdocio continúa ejerciendo su labor pastoral desde la educación universitaria, en su hogar y con los scouts con quienes comparte de manera voluntaria.

[...] Aunque nuestros entrevistados consideran que la formación religiosa deja huellas vitales para toda la vida, se encuentra que cuatro de los entrevistados decidieron declinar de la vida clerical, posiblemente por las exigencias de la institucionalidad de la misma, la cual, como ellos afirman tiene que ver con la individualidad de cada ser humano, estrechamente relacionada con la diversidad de la especie humana y con las opciones de vida que se presentan durante la existencia terrenal, cada uno de ellos, diverso, en el momento ha optado por un estilo de vida que contribuya a dar respuestas a sus interrogantes existenciales que se han construido desde su diversidad.

Hoy las investigaciones científicas más modernas, las ciencias de la vida, de los sistemas vivos, nos

dicen claramente que es necesario un profundo cambio paradigmático: donde hay vida hay desequilibrio, hay diversidad, hay variedad, hay inestabilidades, hay indeterminación, impredecibilidad..., pero ello da lugar a nuevas estructuras de orden, complejidad, y de vida más elevadas. Estas no son características negativas ni amenazantes, sino positivas; son procesos naturales de la vida, de lo humano, porque donde hay equilibrio estático, donde hay uniformidad, homogeneidad, simplificación, determinación, predecibilidad, estabilidad, hay muerte, no hay dinamismo, no hay sistemas vivos (Cárdenas, 2011, 1).

Así las cosas, cada uno es libre de cambiar en el tiempo, bien sea por enfermedad, por no sentirse bien con la institucionalidad de la religión, por encontrar otros caminos para su salvación, o por sentirse emocionalmente solo, o por otras razones que hacen parte de su diversidad, que es definida por Cárdenas (2011, 2) como: “una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto relación como variedad aseguran y potencian las particularidades individuales”, que en últimas cumple con los designios de Dios de hacernos “únicos e irrepetibles”.

Diversidad es entender la variedad que produce lo ecológico, lo biológico, lo familiar, lo escolar, lo cultural y lo social. Pensar sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible, conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales (Cárdenas, 2011, p. 3).

Con respecto a los autores que mencionan los entrevistados, se encuentra que todos referencian a Santos de la Iglesia Católica que desde su santidad inspiran a cada uno de los entrevistados en la búsqueda de la razón de ser humano en la tierra, los Santos a través de su vida cumplan con los principios enseñados por Cristo y los ponían en práctica por medio del servicio a los demás, siempre haciendo el bien, algunos desde sus primeros años y otros después de un cambio en su vida, cuando sienten “el llamado” a cumplir los designios de Dios.

Los santos son los verdaderos protagonistas de la evangelización en todas sus expresiones. Ellos son, también de forma particular, los pioneros y los que impulsan la nueva evangelización: con su intercesión y el ejemplo de sus vidas, abierta a la inspiración del Espíritu Santo, muestran la belleza del Evangelio y de la comunión con Cristo a las personas indiferentes o incluso hostiles, e invitan a los creyentes tibios, por decirlo así, a que con alegría vivan de fe, esperanza y caridad, a que descubran el «gusto» por la Palabra de Dios y los sacramentos, en particular por el pan de vida, la eucaristía. Santos y santas florecen entre los generosos misioneros que anuncian la buena noticia a los no cristianos, tradicionalmente en los países de misión y actualmente en todos los lugares donde viven personas no cristianas. La santidad no conoce barreras culturales, sociales, políticas, religiosas. Su lenguaje – el del amor y la verdad – es comprensible a todos los hombres de buena voluntad y los acerca a Jesucristo, fuente inagotable de vida nueva (Benedicto XVI, 2012, 1).

Finalmente es posible concluir que todos han vivido la transformación del país de un estado ligado a la Iglesia, a un estado social de derecho donde se reconocen otras religiones en Colombia con igualdad de derechos que la religión

católica, lo cual es fuente de pensamiento para cada uno de los entrevistados desde su quehacer docente, acatando la normatividad sin dejar de lado su huella vital estructurada en la formación religiosa, viviéndola desde su quehacer profesional como constructores y generadores de cambio en la juventud actual, a través del síndrome de salvador en las aulas de clases, respetando sus principios y creencias, atendiendo a la diversidad religiosa, sin generar exclusión ni discriminación alguna. Al respecto es pertinente citar al Magíster Sigifredo Enríquez Martínez, quien en su entrevista afirma:

Para mí la libertad de culto es un punto no solo de respeto por la constitución Colombiana que lo admite o por los mismos dogmas de la iglesia sino que tenemos nosotros que aceptar desde el principio, y si uno busca en el evangelio va a encontrar que el mismo Cristo lo aceptaba, sino podemos llegar con la misión, que debería ser compromiso de todos los cristianos, llevar el mensaje de Cristo a todas partes del mundo.

Prospectivas

La religión hace parte de la vida cotidiana de todos los seres humanos porque está estrechamente ligada a la cultura de las sociedades y se adquiere en medio de la familia que comulga y práctica la institucionalidad de la misma, porque las religiones deben ser confesionales, vivenciales, son un estilo de vida a través de la cual se busca dar sentido a los múltiples interrogantes sobre la existencia terrenal y alcanzar su trascendencia por medio de ritos establecidos en la institucionalidad de las diversas religiones existentes en el mundo, las cuales merecen el reconocimiento en las aulas de clases con el fin de no trasgredir la alteridad de los estudiantes, en este sentido los entrevistados con la formación religiosa como huella bastante influente en su vida aseguran que en el momento actual toda creencia religiosa debe ser respetada.



La formación religiosa deja huellas vitales para toda la vida, y aunque se deje la institucionalidad de la religión, ellas se siguen presentando consciente o inconscientemente en el quehacer diario de quien en algún momento de su vida recibió formación religiosa, la cual comienza en el hogar de nacimiento, se fortalece en la práctica familiar y la orientación del catecismo de cada religión, los entrevistados aseguran que siendo parte o aun estando fuera de la institucionalidad de la religión católica, está deja marcas perdurables que se manifiestan en su individualidad a través del diario vivir.

En la actualidad la diversidad religiosa es una realidad ineludible que se presenta por la existencia de la diversidad humana generada por la herencia y el medio social en el que se desarrolla la vida, pero no debe ser generadora de conflicto si se tiene en cuenta que somos diversos y tenemos la capacidad de reconocer la alteridad de los otros con quienes compartimos los diferentes espacios sociales, generando de esta forma en el aula espacios de diálogo que no atropellen ni descalifiquen ideologías ni creencias religiosas, al respecto la Magister Luz Nelly Rengifo, que en la actualidad hace parte de la institucionalidad de la religión católica, asegura que: “se debe tener mucho respeto por las otras religiones que hay”.

Por lo anterior se debe tener en cuenta que el papel de los educadores es de gran responsabilidad y trascendencia ya que su labor como mediador en el proceso educativo es de propiciar espacios de convergencia entre los diferentes posturas e ideologías que enriquezcan la cultura de sus estudiantes y por el contrario las diferencias no sean motivo de discriminación o rechazo, por lo cual es pertinente indicar que en el ensayo titulado: “La formación religiosa vs Educación religiosa escolar” se cita a Morín (2008, 2), quien en su artículo: “El derecho a una educación de calidad” escribe:

De este modo, desde la mitad del siglo XX, el mundo cuenta con criterios fundados en el derecho internacional que permiten evaluar el estado del respeto a los derechos humanos en un país. Entre estas normas el respeto a la libertad religiosa y de conciencia es un criterio entre otros que sirve como indicador para evaluar el estado del desarrollo de un país como sociedad democrática.

Después de la constitución de 1991 en Colombia las instituciones educativas deben permitir la libertad de culto a cada uno de los estudiantes y por lo tanto no pueden tener procesos de formación religiosa excluyentes sino currículos dirigidos y estructurados pensando en la diversidad religiosa en el aula, en este aspecto los entrevistados son enfáticos en el respeto que siempre se debe tener con los estudiantes y sus ideologías religiosas, sin embargo desde su huella vital cuando tienen discernimientos de este tipo, defienden su postura con argumentos y exigen de sus estudiantes argumentos contundentes.

La ciencia y la religión aún no se ponen de acuerdo en algunos aspectos de la vida humana para lo cual quienes nos encontramos en medio de esta disyunción buscamos un punto de equilibrio que no vaya en contra de los principios religiosos ni científicos, teniendo presente siempre que el ser humano es libre de elegir lo mejor para sí mismo de acuerdo a su convicción, al respecto entre los entrevistados hay diversidad de opiniones:

El Magister Sigifredo considera que la religión y la ciencia no pueden estar separadas sino que se deben complementar, el Doctor Carlos Vasco considera que si las ciencias se encuentran muy alejadas de la teología no tienen dificultades entre ellas pero, si son muy próximas como las ciencias sociales, sí van a tener conflicto. Por su parte, el Doctor Héctor Fabio Ospina considera

que sí hay puntos de discordancia entre las ciencias y la religión. Para la Magister Luz Nelly Rengifo no deben existir dificultades entre ellas porque ambas fueron creadas por Dios y pueden ser complementarias, así mismo el Magister Cesar Ibarra opina que entre ellas no hay controversia porque la teología también es considerada una ciencia y por tanto no debe chocar con otras ciencias.

La formación religiosa como opción clerical es una alternativa para quienes sienten el llamado a ser parte de este grupo eclesialístico, sin embargo es pertinente entender que este oficio es bastante exigente y requiere de un gran convencimiento vocacional que llene todos los espacios de quien opta por este estilo de vida, por ello en el ensayo titulado “La formación religiosa vs Educación religiosa escolar” se cita a García (2000, 241-242) donde escribe:

Cuando nos preguntamos por qué existe en la Iglesia esta forma de vida que llamamos vida monástica, vida religiosa o vida consagrada, hemos de responder: porque ha habido, hay y parece ser que va a seguir habiendo personas a quienes esta forma de vida les gusta, les agrada, les atrae. Este atractivo es ordinariamente atribuido a un acontecimiento que denominamos vocación particular. Gusta la Vida Religiosa porque se da una intuición interior, que absorbe los deseos más básicos de una persona. Esta no puede percibir con claridad al principio cuales son todas las razones objetivas de su vocación. Después se presentan a su conciencia reflexiva y harán que “se encuentre a sí misma en esa vocación... y ya no pueda vivir sin ella”.

Es verdad que hay en el ser humano una vocación fundamental, inscrita en el corazón por el Creador y Padre nuestro. Es verdad, que la fe cristiana es para nosotros, los

cristianos, una vocación que fundamenta todo y lo engloba. Pero bien sabemos que esta vocación fundamental, humana y cristiana, se vive de formas muy diferentes y particulares.

Cada uno de los entrevistados tiene unas percepciones diferentes en cuanto a la experiencia religiosa la cual ha influido de manera significativa en el pasado y el presente de sus vidas, evidenciando que la religión es un aspecto que lleva a actuar de determinadas formas y de una u otra manera regula el comportamiento de los sujetos en medio de la sociedad.

Es de gran importancia referirse a la espiritualidad que imprime la formación religiosa y que dicha espiritualidad se asume de diferentes maneras según las experiencias previas que se puede adquirir, de tal manera que se encuentran percepciones en las cuales en algunos casos la espiritualidad se la asocia a la formación religiosa, como lo menciona en su entrevista el Doctor Héctor Fabio Ospina o se la asume desde la ética, como lo especifica en su entrevista el Magister Sigifredo Enríquez, concepciones apropiadas por cada sujeto que las asume para vivir en colectivo y a su vez para regular las relaciones sociales que lo rodean.

Resulta interesante como la religión según los entrevistados imprime carácter ó genera identidad, y ello se ve reflejado en el actuar o en el reconocimiento de las personas que se encuentran a su alrededor y los siguen tratando como lo que fueron en el pasado, como miembros de una determinada congregación religiosa, con el respeto y la admiración que ello implica en medio de la sociedad.

Finalmente podemos concluir haciendo la siguiente consideración: la formación religiosa es incidente en el proceso de formación de las personas sea cual fuere la tendencia religiosa, ya que de una u otra manera es la religión quien imprime principios que están ligados con la ética, con la moral y lógicamente con el desa-



rollo de la espiritualidad del ser humano, por lo tanto difícilmente el hombre puede desligar de su vida la formación religiosa como tal.

Como educadores de niños y jóvenes estamos sujetos a aceptar retos los cuales nos invitan a asumir actitudes de respeto por la diferencia y ante todo ser

sujetos de convergencia y reconocimiento de la alteridad para formar a la juventud con unos principios claros los cuales les permita desarrollarse desde la dimensión personal y espiritual, generando las bases de un equilibrio que debe asumir el ser humano en medio de una sociedad cambiante.

Bibliografía

- Agreda, Esperanza. (2004). *Guía de investigación cuantitativa interpretativa*. San Juan de Pasto: Graficab.
- Agreda, Esperanza y Romero, Olga. (2007). *Los modelos pedagógicos, una dinámica para la transformación de la educación superior*. San Juan de Pasto: Tecnografic.
- Álvarez, Jaime. (1985). *¿Qué es qué en Pasto?* San Juan de Pasto: Tipografía Javier.
- Arboleda, Carlos. (2000). *Aspectos históricos del pluralismo religioso en Colombia*. En: http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Carlos_Arboleda_Mora.htm (Recuperado en Mayo 20 de 2012).
- 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, Vol. 16 sin mes 2007, pp. 159-174. Universidad Complutense de Madrid, España. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83811585006> (Recuperado en Julio 23 de 2013).
- Benedicto XVI. (2012). *Los santos son los verdaderos protagonistas de la evangelización en todas sus expresiones*. En: <http://es.catholic.net/santoral/147/2520/articulo.php?id=56103> (Recuperado en Marzo 15 de 2013).
- Betancur, Álvaro, Acevedo, Willmar y Cadavid, Ángela. (2010). *Educación religiosa en contexto*. Pereira: Universidad Católica Popular de Risaralda. En: <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/coleccionmaestros/article/view/812/744> (Recuperado en Mayo 20 de 2012).
- Bertaux, Daniel. (1999). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. En: <http://previal.org/files/14BERTAU.pdf> (Recuperado en Mayo 22 de 2012).
- Buela, Carlos. (2013). *Sacerdotes para siempre, capítulo 1, Jesucristo, Sumo y Eterno sacerdote, literal 7, Espiritual "yerra": el carácter sacerdotal*. En: <http://es.catholic.net/escritoresactuales/878/937/articulo.php?id=38427> (Recuperado en Marzo 4 de 2013).
- Caradonna, Anselmo. (1999). *Fray Anselmo Caradonna V., La fuerza de su amor en la palabra y la acción*. San Juan de Pasto: Graficolor.
- Cárdenas, Claudia. (2011). *La diversidad en la diversidad*. En: http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad/educacion_diversidad_pasto_ch5/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf (Recuperado en Abril 26 de 2012).
- Constitución Política de Colombia*, 1886. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7153#1> (Recuperado en Mayo 14 de 2012).
- Constitución Política de Colombia*, 1991. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125#0> (Recuperado en Mayo 14 de 2012).
- De la Portilla, Alberto; Serra, Almudena; González – Monteagudo, José. (2007). *De lo visible a lo invisible, Análisis de los procesos e inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante*. Sevilla: Fundación Sevilla acoge, cap. 3 [Construcción de la identidad], pp. 63-93. En: http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/migraciones/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/De%20lo%20visible%20a%20lo%20invisible.pdf (Recuperado en Marzo 09 de 2013).

- De la Torre, Renée. (1996). *El péndulo de las identidades católicas: oscilaciones entre representaciones colectivas y reconocimiento institucional*. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31600306> (Recuperado en Abril 26 de 2012).
- Díaz, Mario. (s.f.a). *Aproximaciones al campo intelectual de la educación*. En: <http://es.scribd.com/doc/50757200/Campo-intelectual> (Recuperado en Julio 17 de 2012).
- Díaz, Mario. (s.f.b). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf (Recuperado en Junio 18 de 2012).
- Drewermann, Eugen. (1995). *Clérigos, psicograma de un ideal*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Farrel, Robert. (1974). *Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la regeneración*. Capítulo VI de la disertación doctoral presentada a la Universidad de Columbia en 1974 con el título de The Catholic Church and Colombian Education, 1886-1930: in Search of a Tradition. Traducido por Enrique Hoyos Oliver, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_03ensa.pdf (Recuperado en Mayo 21 de 2012).
- Ferrarotti, Franco. (2011). *Las historias de vida como método*. En Acta sociológica, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011. Pp. 95-119. En: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29459> (Recuperado en Mayo 23 2012).
- Fletscher, Constanza, Cuellar, Sebastián y Sanabria, Fabián. (2008). *La enseñanza pluralista de la religión: ¿una utopía?*. Revista internacional magisterio N 30, diciembre 2007 – enero 2008. En: http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com_content&view=article&id=87:investigacion&catid=59:revista-no-30&Itemid=63 (Recuperado en Mayo 18 de 2012).
- García, José. (2000). *Teología de la vida religiosa*. Madrid, España: Biblioteca de autores cristianos.
- Guerrini, Sebastián. (2011). *Las marcas de la vida*. En: <http://www.sebastianguerrini.com/esp/las-marcas-de-la-vida/> (Recuperado en Julio 13 de 2012).
- Hernández, Raúl, Acosta, Segundo, Guerrero, Olga, Rojas, Emma y Enríquez, Sigifredo. (2007). *Teleología, hacia el futuro deseable*. San Juan de Pasto: Edinar.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, D. F.: McGraw Hill Interamericana.
- Journet, Charles. (1962). *Teología de la iglesia*, (2ª Ed.). Pamplona: Ediciones Desclee de Brouwer.
- Knight, Kevin. (1999). *Salvación, en Enciclopedia Católica, vol. I*. En: <http://ec.aciprensa.com/s/salvacion.htm> (Recuperado en Abril 14 de 2013).
- Messori, Vittorio. (1994). *Juan Pablo II, Cruzando el umbral de la esperanza*. Milán: Editorial Norma, s.a.
- Mifsud, Tony. (1994). *Moral social, lectura solidaria del continente. Colección de textos básicos para seminarios latinoamericanos, vol. III*. Santafé de Bogotá: CELAM.
- Morín, James. (2008). *El derecho a una educación religiosa de calidad*. Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores Vol. 1, No. 1, Junio 2008, pp. 17–25. ISSN 0718-4336 On Line. En: http://158.251.16.78/articulos/1_3_ano-1numero1Morin.pdf (Recuperado en Marzo 09 de 2013).
- Pablo VI. (1965). *Declaración: Nostra Aetate, sobre las relaciones de la iglesia con las religiones no cristianas*. 28 de octubre de 1965. En: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostraetate_sp.html (Recuperado en Marzo 12 de 2013).
- Patiño, José. (2012). *Historia de la Iglesia, La barca de Pedro frente a las tempestades ideológicas: del enfrentamiento al dialogo Siglos XVI – XXI*, tomo III (2ª Ed.). Santafé de Bogotá: San Pablo.
- Restrepo, Mariluz y Campo, Rafael. (2002). *La docencia como práctica "el concepto, un estilo, un modelo"*. Santafé de Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Tremau, Marc. (1963). *Principios de teología moral*. Usaquén: Ediciones Paulinas.



Escuela guerra y resistencia Diarios desde dos instituciones educativas en el Departamento del Cauca¹

**JAIME ALBERTO MONCAYO DORADO², HERMES FERNEY ÁNGEL PALOMINO³
ARY FABIÁN PARUMA⁴, PATRICIA BOTERO GÓMEZ⁵
CONSIDERACIÓN⁶**

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo comprender las formas de resistencia cotidianas en la escuela por parte de estudiantes en contextos de guerra y desplazamiento forzado en dos escuelas públicas del Departamento del Cauca, además, resaltar la función de la escuela como escenario de encuentros, desencuentros y procesos de transformación, mediación y relaciones alternativas ante las formas de exclusión académica y discriminación étnica y cultural que surgen en el nuevo entorno escolar. Este estudio, además de pretender ampliar el conocimiento sobre las prácticas de resistencias en la escuela frente al desplazamiento forzado y la guerra, se interesa por construir un escenario educativo acogedor, de respeto y reconocimiento de la diversidad, un lugar donde los estudiantes puedan resignificar y recomponer el sentido de pertenencia a un grupo, o a un nuevo colectivo social, con base en valores y derechos constitucionales que propenden por respetar el plan de vida interrumpido de las comunidades desterradas y reparar las prácticas de despojo de las cuales han sido víctimas.

Nuestra metodología se apoya en charlas, encuentros, actividades pedagógicas alternativas, como la huerta escolar, el botiquín homeopático y actoría social, con los estudiantes afectados por el conflicto entre otros, con el fin de acceder a las narrativas, historias, experiencias subjetividades y cosmogonías desde sus propias voces, como fuente primordial de información la

- 1 Recibido: 02 de julio de 2013. Aceptado: 01 de agosto de 2013.
- 2 Jaime Alberto Moncayo Dorado. Magister en Educación desde la Diversidad. Licenciado en Música de la Universidad del Cauca. Se desempeña como Docente Institución Educativa Los Comuneros, Popayán, Cauca. Correo Electrónico: jaimemoncayo18@yahoo.es
- 3 Hermes Ferney Ángel Palomino. Magister en Educación desde la Diversidad. Ingeniero Civil de la Universidad del Cauca. Se desempeña como docente en la Institución Educativa Francisco Antonio Rada, Morales, Cauca. Correo Electrónico: hfangel1010@yahoo.es
- 4 Ary Fabián Paruma. Magister en Educación desde la Diversidad. Biólogo de la Universidad del Cauca.. Docente Institución Educativa Los Comuneros, Popayán, Cauca. Correo Electrónico: afabito83@gmail.com
- 5 Patricia Botero Gómez. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Educadora Especial, Psicóloga, Universidad de Manizales; Magister en Educación y Desarrollo Comunitario, Cinde - Universidad Surcolombia. Correo Electrónico: jantosib@gmail.com.
- 6 Esta investigación fue realizada en el periodo comprendido entre marzo de 2011 y diciembre de 2012, en coautoría con la Dra. Patricia Botero Gómez, docente tutora e investigadora principal del trabajo Destierro, Resistencia y Acción Colectiva una mirada intergeneracional e intercultural en contextos locales del Valle del Cauca, Cauca, Nariño, Antioquia y el Eje Cafetero.

cual confrontamos con antecedentes, documentos y estudios relacionados con algunos tópicos de nuestro trabajo, que nos han permitido visibilizar procesos de resistencias cotidianas, curriculares y en las prácticas de valor cultural en la institución educativa.

Gracias a este trabajo de investigación y durante su desarrollo se ha logrado vincular a un gran número de niños niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado a las prácticas pedagógicas alternativas, además de establecer un cronograma de actividades y reuniones periódicas con directivos y docentes, para conocer y analizar los problemas y dificultades de los estudiantes que llegan a nuestras escuelas, y así, poder implementar métodos y estrategias de acogimiento e integración al nuevo entorno escolar. Es así como la escuela se transforma en un escenario alternativo para interactuar y crear vínculos afectivos con las personas que lo rodean; aquí, conformara una comunidad intercultural, donde podrá expresar ideas, pensamiento crítico y solidario a través de la actoría social y del trabajo escolar.

De la comprensión del desplazamiento forzado como trauma y patología a la comprensión de afectos, sentimientos y narrativas decoloniales en escuela frente a la guerra

La guerra individualiza las relaciones y produce ensimismamiento a partir de los sentimientos de miedo, humillación y aislamiento. Si la guerra individualiza, fragmenta y deja los duelos de injusticia a la situación personal o las habilidades resilientes de la familia o el individuo, las resistencias desestabilizan y desnaturalizan el orden hegemónico de colonialidad cultural y epistémico que circulan en la institución.

La recolonización y sus nuevas tecnologías del destierro enmascaran viejas prácticas del despojo actualmente en el colonialismo global, a partir de la creación del imaginario de una realidad enteramente corrupta, capitalista y violenta de la cual nadie puede escapar.

Las escuelas en resistencias tematizan la situación del conflicto colectivizando la exigibilidad del límite frente a lo intolerable: *“No más escuelas en medio de las nubes de balas”* (Jóvenes en Tacueyó), en tal sentido, las prácticas de resistencia y acciones colectivas en el Cauca nos interpelan por una gran desobediencia civil y movilización de la comunidad educativa frente a la realidad de las escuelas como trincheras de guerra. (Botero y Palermo, 2013, p. 276).

[Ello] Implica la ampliación de audiencias y vinculación de escuelas en las cuales podamos afirmar con los jóvenes en el Cauca: *“que no necesitamos más soldados –legales e ilegales–, más bien necesitamos más maestros, mayores y mayores que nos puedan enseñar”* (Joven en Argelia – Cauca). Finalmente, las acciones de escuelas solidarias, inter-culturales, con currículos con pensamiento propio para pensar el desarrollo recrean las formas de conocer y hacer, inspirados en los conocimientos producidos al interior de las culturas. La escuela no está naturalmente ocupada por las fuerzas hegemónicas, más que encargarse de la reproducción de las ideologías dominantes se constituye en alternativa a las dinámicas de la guerra al procurar formas de relacionamiento, identidad con el territorio y con la propia cultura.

Palabras clave: escuela, guerra, resistencia, desplazamiento, anonimato, estigmatización, exclusión, desarraigo, racismo, aculturamiento.



School, war and resistance
Diary from two educational institutions
in the department of Cauca

Abstract

This research aims to identify and describe the ways of resistance, such categories and behavioral trends, of the students in war contexts and forced displacement in two public schools in the Department of Cauca also highlight the role of the school as a meeting, difference and transformation processes place, besides mediation and alternative relationships to deal with academic exclusion ways and ethnic discrimination that appear with the new school environment.

This study, in addition to trying to expand the knowledge about practices in school resistance to forced displacement and war, is interested in building a welcoming educational setting, respect and appreciation of diversity, a place where students can give a new meaning restore a sense of belonging to a group, or a new social group, based on constitutional rights and values which promote respect the interrupted life plan exiled communities and repair dispossession practices of which they were victims.

Our methodology is based on lectures, meetings, alternative pedagogic activities such as the school garden, the homeopathic medical kit and social participation with students affected by the conflict among others, in order to access the narratives, stories, subjective experience and worldviews from their own voices, as a primary source of information that we confronted with history, documents and studies associated to different topics of our work, enabling us to find or visualize processes, ways of resistance, categories and trends emerging in the new context, to answer the research question: How are the processes of resistance of children and young people in school contexts of war and forced displacement?

Thanks to this research and during its development has been successfully linked a large number of children and young people in forced displacement situation to alternative teaching practices, and base a schedule of activities and regular meetings with principals and teachers to understand and analyze the problems and difficulties of students who come to our schools, so be able to implement methods and strategies for welcoming and integrating to the new school environment.

This is how the school is transformed into an alternative scenario to interact and create emotional bonds with people surrounding it; Here, it will conform an intercultural community where you can express ideas, supportive and critical thinking through the social role and school work.

From the understanding of the displacement as a trauma and pathology to the understanding of emotions, feelings and narrative de-colonial at school against the war

The war individualizes the relations and produces self-absorption from the feelings of fear, humiliation and isolation. If war individualizes, fragments, and leaves the duels of injustice to the personal situation or resilient of the family or individual skills, the resistances destabilizes and denatures

the hegemonic order of cultural coloniality and epistemic circulating in the institution.

The recolonization and its new technologies of exile masks old practices of dispossession currently in global colonialism, from the creation of the imagery of an entirely corrupt, capitalist, and violent reality which nobody can escape.

Schools in resistance thematizes the situation of conflict collectivizing the enforceability of the limit against the intolerable: “No more schools in the middle of the clouds of bullets” (youth in Tacueyo), in this sense, the practices of resistance and collective actions in the Cauca challenges us by a great civil disobedience and mobilization of the educative community against the realities of schools as trenches of war.

(This) involves the expansion of audiences and linking of schools in which we can say to young people in the Cauca: “that we don’t need more soldiers — legal and illegal —, rather we need more teachers, majors that can teach us” (young in Argeria - Cauca).

Finally, the actions of solidarity schools, intercultural, schools with curriculum with own thought to think the development recreate ways of knowing and doing, inspired by the knowledge produced within the cultures. The school is not naturally occupied by the hegemonic forces, rather than deal with the reproduction of the dominant ideologies it is an alternative to the dynamics of the war by seeking forms of relationship with the territory and with the own culture identity.

Keywords: school, war, resistance, displacement, anonymity, stigmatization, exclusion, exile, racism, acculturation.

Introducción

Este texto surge del proceso de investigación y acción colectiva: destierro y resistencias (2009-en proceso), en este artículo profundizamos sobre las problemáticas que surgen por causa del conflicto armado que padece el Departamento del Cauca, a partir de la compilación de diarios sobre las formas en que se vive la guerra y el destierro en la escuela. En este sentido, la educación enfrenta condiciones de sobrevivencia y pervivencia en una relación comunidad-contexto y escuela en la cual las problemáticas de orden socio-económico y político afectan el día a día de niños, niñas, jóvenes, familias, maestros y comunidad desde el punto de vista emocional, material y vital⁷.

Por un lado, la escuela se constituye en escenario central de resistencias intergeneracionales y agente de mediación tanto desde el punto de vista formativo como desde los procesos de construcción de relaciones alternativas a la estigmatización, la indiferencia, la impunidad y el crimen. Por otro lado, existen problemáticas de discriminación, exclusión y patrones de valor cultural que mantienen y refuerzan la tiranía al interior de las instituciones. Este trabajo profundiza en los procesos de formación que interpelan por las condiciones de justicia desde la comunidad educativa incidiendo desde procesos de acción colectiva y narrativas de afirmación que evidencien la dignidad y fuerza de las comunidades en resistencia en la Escuela.

Compartimos experiencias de resistencia de madres, maestros, niños, niñas

7 Ver: Botero, 2010 resumen del proceso de –iac– y sus implicaciones en el escenario educativo.

(Documento interno de la Maestría en Educación desde la diversidad: Universidad de Manizales).



y jóvenes partícipes de la comunidad educativa como lugar de encuentro e inter-acción cultural y política⁸; en este sentido, construimos esta investigación haciendo parte del contexto, como sujetos de investigación –maestros y maestras en contextos de guerra– de igual forma, por medio de los registros escolares hemos podido conocer cifras y datos estadísticos del número real de jóvenes, niños y niñas que han llegado y siguen llegando a la escuela afectados por esta situación, con quienes organizamos periódicamente encuentros, charlas y entrevistas con el objeto de comprender y actuar frente a las prácticas de subordinación en la Escuela. Este texto se nutre del proceso de Investigación Acción Colectiva: destierro y resistencia (2009- actual).⁹

8 Ver: proceso de investigación y acción colectiva se relata en la trilogía: *Tacueyó en resistencia por la vida* (2011-en proceso). Colectivo Minga del Pensamiento, Centro Educativo la Tolda y Cabildo Indígena de Familia. Resguardo Indígena Tacueyó-Toribio-Cauca, en el cual se realiza también el proceso de –iac– a partir de la masacre de “Gargantilla” en la que aparecen 16 jóvenes-estudiantes como muertos en combate, una nueva modalidad de “falsos positivos” que acciona un proceso de movilización, reflexión y denuncia en el sector educativo.

9 Proceso de investigación y acción colectiva: Destierro y resistencia. (2009-actual). Botero, P., Daiute, C., Vergara, M., Buenaventura, P. E., Salazar, M., Jurado, C., et al. Tacueyó en resistencia por la vida. Colectivo Minga del Pensamiento -Comunidad de Gargantillas-Tacueyó, Cabildo de la Familia y Colegio la Tolda; Fundación Solivida, con la comunidad del Brazo Taija y Los Guerreros; Comunidad de Ardovala; Comunas 13 y 8 de Medellín; Comuna a las orillas de Aguablanca; Recicladores-as del exbasurero de Navarro; Comunidad Hispana de Migrantes; Creapaz; Movimiento Campesino del Macizo colombiano; Resistencias ecológicas ecoaldeas; Comunidades educativas del Cauca - Sindicato Asoinca, con la participación y apoyo de La Universidad de Manizales (Facultad de Ciencias y Humanas - Maestría en Educación desde la Diversidad; Cinde (Maestría en Educación y Desarrollo Humano Sabaneta); City University of New York - Cuny (Doctorado en Psicología);

La población desplazada por la violencia en Colombia, y especialmente en el Departamento del Cauca desde años atrás viene evidenciando diversas formas de violación a los derechos humanos: violencia y destierro situaciones que trascienden a otras instancias del desarrollo humano como es la educación y la vida en la escuela, el éxodo de grupos humanos y la constante llegada a las escuelas públicas de jóvenes, niños y niñas víctimas del conflicto, como es el caso de muchos estudiantes del Colegio “Los Comuneros” de la ciudad de Popayán y la Institución educativa “Francisco Antonio Rada” del municipio de Morales – Cauca.

“...Llegaban los guerrilleros o los paramilitares y esperaban a la entrada o a la salida del colegio para llevarse las muchachas, las violaban y algunas veces las mataban... siempre que llegaban los soldados se tomaban el colegio como cuartel y nos tocaba irnos, a veces durábamos varias semanas sin clase”¹⁰.

Ante estas circunstancias, nuestro principal objetivo es identificar y describir las formas de resistencia, categorías y tendencias de tipo comportamental, de estudiantes en contextos de guerra y desplazamiento forzado en dos escuelas públicas del Departamento del Cauca, y ponderar la función de la escuela como escenario de encuentros, desencuentros y procesos de transformación, mediación y relaciones alternativas ante las formas de exclusión académica y discriminación étnica y cultural que surgen en el nuevo entorno escolar.

Universidad del Valle (Licenciatura en Ciencias políticas). Trabajo en interacción con los movimientos y organizaciones: paridero de investigación PCN-Gaidepac; Ruta pacífica de las Mujeres Santiago de Cali; Movimiento Nasa-Acin.

10 Parte del relato de una niña del Plateado, municipio ubicado al sur occidente del Departamento del Cauca.

Centros educativos que adolecen de programas, proyectos o directrices que propendan por la implementación de un adecuado plan o proceso de acogida, inducción y adaptación para los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado que llegan a la nueva comunidad escolar.

Justificación

Luego de casi 60 años de conflicto armado interno y millones de desplazados, en el año de 1992 la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas analiza las causas y consecuencias del desplazamiento interno en Colombia y la manera como se estaba atendiendo a las personas, la asistencia y solución a dicho problema; en consecuencia, en marzo de 1997 se expide la Directiva Presidencial número dos, en donde se conforma el sistema nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia. Ampliada posteriormente al promulgarse la Ley 387 de julio 18 de 1997, mediante la cual se adoptan medidas para la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en el territorio nacional, por lo tanto: *“Queda plenamente establecido que en Colombia sí hay leyes que ayudan a la población en situación de desplazamiento; sin embargo, falta decisivamente que se reevalúen en cuanto a temas específicos como protección y asistencia”* (Díaz y Leiva, 2009, 5).

Podemos observar entonces, que después de tanto tiempo de promulgados estos elementos normativos, persisten muchas fallas en su implementación y ejecución, afectando a muchos sectores de la sociedad, como la escuela, donde existen políticas educativas como la inclusión escolar, que promueven la cobertura pero desconocen ritmos y procesos de enseñanza - aprendizaje, la diversidad humana y por consiguiente el tratamiento

adecuado para estudiantes en situación de desplazamiento forzado.

El estudiante afectado por el conflicto, proveniente de comunidades afrocolombianas, indígenas y en especial de sectores campesinos, se enfrenta a dos contextos difíciles: la escuela en un escenario de guerra, en el lugar de origen y la escuela en situación de desplazamiento forzado en el lugar de llegada, donde surgen comportamientos, tendencias y cosmovisiones que confrontan a la escuela y al sistema educativo con otras formas de conocimiento, de vida, de pensamiento y de resistencias, que como docentes observamos en la cotidianidad de la escuela pública y analizamos a través de unas narrativas que nos inquietan y nos motivan a realizar este trabajo de investigación.

Entre estos ambientes de conflicto y violencia, encontramos la Institución Educativa “Francisco Antonio Rada” ubicada en el Municipio de Morales, localizado en una zona de paso obligatorio desde la cordillera occidental hacia el municipio de Piendamó y el municipio de Suárez que conducen hasta las ciudades de Popayán-Cauca y de Cali-Valle, convirtiéndolo en un corredor de tránsito y transporte de grupos armados y drogas ilícitas (principalmente derivados de la coca), actividades a las que se vinculan pobladores de los alrededores, haciendo de esta, una región en permanente estado de guerra y desplazamiento con las nefastas consecuencias para la comunidad y la escuela.

“...Mi hermano, estudiaba en ‘La Mesa’, en el mismo pueblo donde lo mataron, nosotros vivíamos en ‘La Paramilla’, que quedaba cerca. Por toda esa zona siempre ha permanecido el octavo frente de las FARC, por el Convenio, Pan de Azúcar, Don Alonso y por toda la cordillera; toda la gente de la zona vive de la coca, porque mi papá decía que si se cultivaba otra cosa, se cultivaba a pérdida y que nadie iba a hacerlo, los pocos cultivos de otros productos



eran únicamente para comer, para la familia. Allí subían unos señores en buenos carros y compraban la coca que sacábamos.”¹¹

Por otro lado la Institución Educativa Los Comuneros, ubicada al sur de la ciudad de Popayán, donde llegan estudiantes de estratos bajos, en una Comuna que se conformó en su mayoría por familias desplazadas desde hace aproximadamente 32 años¹², y donde acuden estudiantes de diferentes regiones del departamento y de otras regiones del país; como Institución Pública es un punto de encuentro de diferentes grupos étnicos, culturas y razas que buscan comenzar o continuar sus estudios de preescolar, básica primaria, secundaria y media; plantel que en la actualidad cuenta con un número aproximado de 800 estudiantes de los que más del 20% se encuentran en situación de desplazamiento forzado por causa de la violencia.

Pregunta de investigación

¿Cómo son los procesos de resistencia de niños, niñas y jóvenes en la escuela en contexto de guerra y desplazamiento forzado?

Antecedentes

Investigaciones a nivel local, nacional e internacional sobre temas relacionados con nuestra investigación: guerra, destierro, desplazamiento forzado en la vida de la escuela, nos muestran inicialmente dos documentos del Ministerio de Educación Nacional, primera y segunda versión de “Escuela y desplazamiento: Una propuesta pedagógica”. (MEN, 1999 y MEN, 2005). Donde se analiza la situación de

los estudiantes en situación de desplazamiento forzado y su inclusión e integración en el nuevo entorno escolar.

“Así mismo, los documentos pretenden brindar herramientas pedagógicas dirigidas a atender a los niños, niñas y adolescentes que han vivido la experiencia del desplazamiento individual, quienes por sus características (el anonimato) requieren un apoyo que les permita integrarse a la escuela y al medio social al que llegan”. La segunda versión contiene aportes teóricos y metodológicos, para que maestros y maestras afectados por las secuelas de la guerra y el desplazamiento forzado, puedan hacer uso de ellos para orientarse en las difíciles condiciones históricas por las que atraviesan en su realidad personal, profesional y social” (MEN, 2005, 25).

A partir de este marco legal el Ministerio de Educación Nacional diseñó la “Propuesta de emergencia para la atención de niñas y niños desplazados”.

“Dicha propuesta parte de reconocer que las escuelas rurales ubicadas en zonas de conflicto armado y las escuelas urbanas de las zonas pobres de las ciudades grandes, intermedias y pequeñas, que viven desde hace varios años un fenómeno que afecta todos los ámbitos de la realidad escolar. Se trata del fenómeno del desplazamiento forzado, que causa un impacto significativo en la dinámica de las comunidades y obviamente del sistema escolar” (MEN 1999,16).

En estos documentos¹³ el MEN propone diferentes estrategias: lúdicas, recreativas, informalización de la educación como método de adaptación académica para luego retomar el currículo; sin

11 Fragmento de la narrativa de un estudiante del Colegio Francisco Antonio Rada de Morales Cauca.

12 Datos suministrados por un habitante del barrio desde hace 30 años, líder comunal, presidente de la JAL, de la comuna 6, donde está ubicada la institución educativa Los Comuneros.

13 Escuela y desplazamiento “Una Propuesta Pedagógica” primera versión 1999 y segunda versión 2005 del Ministerio de Educación Nacional.

embargo, estas herramientas como las llama el MEN, no son suficientes sin el debido aporte de recursos económicos y talento humano para la adecuación de las escuelas y capacitación de docentes, porque es precisamente al interior de las escuelas de forma práctica y no solo teórica, donde se necesita esa atención inmediata para los estudiantes que sufren este flagelo.

No obstante es Henry Giroux quien nos permite remitirnos más concretamente a¹⁴ nuestro problema de investigación a través de un análisis muy juicioso de su “teoría y resistencia en educación” la cual nos ilustra acerca de la resistencia y su relación con la escuela desde un enfoque político y cultural.

A partir de estudios realizados en contextos escolares, Giroux reconoce la lucha social y de clases que se libra, por los intereses hegemónicos, donde los docentes y los alumnos tienen la posibilidad de resistir las prácticas sociales dominantes. No obstante la resistencia no es el fin de la acción, sino un hecho o un conjunto de acciones en el día a día de las escuelas. Paralelamente, la escuela es considerada también como el espacio para la transformación y el cambio de las sociedades mediante la resistencia y la lucha de clases a través de una “teoría de participación o agenciamiento humano”.

El estado del arte de Giroux, (1983), sobre resistencia y educación permite avanzar en la comprensión sobre la dimensión cultural y política de la escuela a partir de una lectura principalmente marxista y etnográfica, de igual forma, las nociones del conflicto, lucha y resistencia en la escuela han sido abordadas, por Bates, 1980; Apple, 1982, quienes recuperan la

noción crítica y de agenciamiento (Botero y Palermo, 2013).

Según estos autores, los educadores conservadores analizaron la oposición primariamente a través de categorías psicológicas que sirvieron para definir las conductas de resistencia como conductas desviadas, desorganizadas e inferiores. Giroux, (1983) defiende que:

“... no toda conducta de oposición tiene una significación radical de emancipación, algunas de estas pueden producir realidades alienantes, desde una posición neo-marxista considera el currículo como un complejo discurso que no sólo sirve a los intereses de la dominación sino que también contiene aspectos que proveen posibilidades emancipatorias” (Giroux, 1983, 27).

Los estudios sobre pedagogía radical de Giroux (1983) retoman la teoría de Marcuse (1977) para definir resistencia, que toma el sentido de emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en todas las esferas de la subjetividad y la objetividad frente a las estructuras hegemónicas de dominación (Botero y Palermo, 2013, p. 262). Enfatizar que el valor último de la noción de resistencia debe ser medido no sólo por el grado en que promueve pensamiento crítico y acción reflexiva sino, más importante aún, por el grado en que contiene la posibilidad de galvanizar la lucha política colectiva entre padres, maestros y estudiantes alrededor de las ideas de poder y determinación social.

Por otro lado, Foucault (1999, 2001), nos habla de una resistencia activa, creativa, cuya principal herramienta estaría en prácticas que permitan «desprenderse» de uno mismo, liberarse de pensamientos e ideales personales anteriores para construir una subjetividad nueva y diferente, lo que él denomina como «prácticas de sí», y que consisten en desarrollar algunos cambios en torno a prácticas convencionales, culturalmente establecidas con el fin de

14 Este apartado está en proceso de publicación en Botero y Palermo: Generaciones, movimientos e institucionalidades emergentes: Maestros-os educación desde la diversidad. Argentina/ Colombia: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde y Asociación Argentina de Sociología AAS.



generar nuevas formas de subjetivación como resistencia potencial de todos los individuos para modificar su estado actual (Botero y Palermo, 2013).

La lectura marxista, postmarxista y decolonial de las resistencias despojan la escuela de su inocencia política y la conectan con la realidad cultural de la que es parte. En este sentido, ésta funciona para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguajes universales de la modernidad y el desarrollo como discursos que sostienen los intereses de la cultura hegemónica¹⁵ (Botero y Palermo, 2013).

Objetivos

Además de dar respuesta a nuestro problema de investigación, se pretende a través de este trabajo generar nuevas alternativas pedagógicas e implementar unos procesos efectivos para el tratamiento y atención de estudiantes afectados por el desplazamiento forzado y las consecuencias del conflicto en la escuela, para tal fin, formulamos, unos objetivos que nos permiten alcanzar los resultados esperados y plantear unas propuestas para la concientización de nuestras instituciones educativas, respecto a este problema social.

15 Las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado. ¿cómo ejerce el Estado el control sobre las escuelas en términos de sus funciones económicas, ideológicas y represivas? ¿cómo funciona la escuela no sólo para promover los intereses del Estado y las clases dominantes sino también para contradecir y resistir la lógica del capital? (Giroux, 1983). Así por ejemplo, Willis (1983) sostiene que la educación en lugar de permitir la igualdad social incrementa los niveles de desigualdad. De este modo, la integración social en la escuela prepara a la mayoría de los niños para un futuro desigual y asegurando su subdesarrollo personal, las escuelas funcionan como agencias de la reproducción social y cultural legitiman la racionalidad capitalista y sostienen las prácticas sociales dominantes. (Giroux, 1983).

Objetivo general

Identificar y describir las formas de resistencia, categorías y tendencias de tipo comportamental de estudiantes en contextos de guerra y desplazamiento forzado en dos escuelas públicas del Departamento del Cauca y ponderar la función de la escuela como agente social y de relaciones alternativas ante las formas de exclusión académica y discriminación étnica y cultural que surgen en situación de desplazamiento forzado en el nuevo entorno escolar.

Objetivos específicos

- Identificar los procesos de resistencia, categorías, características y tendencias que representan al estudiante víctima del conflicto en el nuevo entorno escolar.
- Resignificar los relatos y experiencias de los estudiantes desde una perspectiva crítica al tratamiento del conflicto social en la educación.
- Formular e implementar herramientas metodológicas (contextualizar programas pedagógicos y educativos) que permitan desde la vida escolar, acompañar al estudiante en situación de desplazamiento forzado en su proceso de adaptación e integración al nuevo entorno.

Descripción teórica

Con el fin de ampliar la descripción y análisis del problema planteado en nuestro trabajo, consultamos otros estudios sobre temas relacionados, que contribuyen a la elaboración de un análisis y una descripción más precisa sobre los estudiantes y la escuela en contextos de guerra y desplazamiento.

Trabajos sobre desplazamiento y escuela de Ibáñez & Moya, 2006; Méndez L. & Narváez F. 2007; Naranjo G. Gloria, 2001 que asumen la escuela como agente social, de igual forma, PNUD. 2011; Lozano, 2008; Díaz y Leiva, 2009; Rodríguez, 2007; Saavedra, 2001; Villa, 2006; Alva-

rado, et. al, 2012; Unesco, 2006, estudian la situación socioeconómica, las pérdidas materiales, aunadas a la falta de oportunidades laborales en el nuevo entorno, ante lo que coinciden en que la pobreza es el único denominador común que identifica a las comunidades desplazadas, además que dicha situación conduce al rechazo, desprecio, cuerpos de niños, niñas y jóvenes con heridas sociales que hacen que de la noche a la mañana se convierten en parias dentro de su propia patria.

Entre éstas, las investigaciones centradas en los procesos de resiliencia, (Vanistendael 2001) y recuperación afectiva (Ley de Víctimas, Ministerio del Interior y de Justicia 2011), demuestran que las soluciones planteadas por parte del Estado hasta el momento dejan intactas las razones por las cuales destierran a las comunidades, pues las explicaciones del conflicto se reducen a las luchas contra el “narcoterrorismo” justificando un etnocidio y ecocidio asociadas a la militarización de los territorios por ejércitos legales e ilegales, la construcción de macro-proyectos del desarrollo, monocultivos de caña, pinos, coca, imposición de proyectos mineros. (Copp, 2012).

Las investigaciones plantean que la escuela pública es una de las pocas opciones de que dispone la población infantil en situación de desplazamiento para tratar de lograr su desarrollo en condiciones normales de equidad y justicia social. Así por ejemplo, el estudio realizado por Vera; Parra, y Parra (2007) resalta la invisibilización de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado, en ellos se sostiene que el problema se presenta justamente debido a que la escuela, en nuestro contexto, no se encuentra preparada en la parte logística y en lo referente a los recursos humanos y, por lo tanto, no responde adecuadamente a las exigencias requeridas para afrontar la presente problemática.

Bello et al. (2001) se han concentrado principalmente en la situación, desempe-

ño, atención y cosmovisión de los niños en el espacio escolar, la equidad, la educabilidad. Otros como Castañeda (2004), tratan sobre procesos de aprendizaje y enseñanza en los contextos de guerra.

Algunos de los trabajos sostienen que la respuesta de los niños, niñas y jóvenes ante el entorno se manifestarán según su propio estadio de desarrollo, porque si existen contextos que de acuerdo con su significación se tornan estresantes y adversos, ellos responderán de forma anómala o patológica ante diversas situaciones cotidianas (Pérez, 1998 citado por Madariaga y Cols, 2002).

Al mismo tiempo, encontramos otras investigaciones que sobre el desplazamiento en Colombia han tenido como población objeto de análisis a la infancia; Gamboa, López, Vera y Prada (2007). Baquero, Fallece, Vanegas, Salas y Cordero (2003), no obstante, no todo análisis de juventud e infancia se refiere al estudio de la situación en la escuela, en el presente caso éstas se centran en la investigación de las secuelas biopsicosociales que produce el desplazamiento forzado en los infantes y su entorno familiar.

En algunos de estos estudios las implicaciones que se generan entre el desplazamiento y la problemática psicosocial son analizados desde la narrativa como referente de estudio, Lamus (2001) y Hernández (2001); en ellos se habla del desarraigo y sus repercusiones psicológicas y afectivas tales como fraccionamientos de la unidad familiar y su relación con los procesos de reconstrucción y reconfiguración de la identidad, en el desajuste de la armazón de la historia personal, debido al cambio abrupto en el contexto espacio-cultural.

Cyrulnik, (2009) nos muestra otro aspecto importante concerniente al desarrollo y respuesta resiliente a las adversidades, entendida esta no en el sentido de abnegación y renuncia a la lucha, sino, por el contrario en el desarrollo de la entereza, fortaleza y resistencia requerida



para poder afrontar de una mejor manera las situaciones adversas que conlleva la situación de destierro.

Reflexiones sobre la metódica: Construcción de diarios y prácticas narrativas colectivas en proceso de interacción con la comunidad educativa

La investigación acción colectiva nos permite el encuentro directo con la población objeto de estudio, interactuar y desarrollar actividades y estrategias de acercamiento para acceder a las narrativas, historias, saberes populares y para conocer la forma de pensar y actuar ante el conflicto y sus consecuencias en la escuela en contextos de guerra y desplazamiento.

Población y muestra

La población que con la que se desarrolla este trabajo de investigación son niñas, niños y jóvenes en situación de desplazamiento forzado por la violencia, que llegan desde diferentes lugares del departamento y del país, a continuar o iniciar sus estudios de básica y media a la Institución Educativa “Francisco Antonio Rada” de Morales – cauca y a la Institución Educativa “Los Comuneros” de Popayán, grupos humanos provenientes de otras comunidades, culturas, etnias y especialmente de sectores campesinos donde el recrudecimiento de la guerra ha causado los mayores estragos.

Metodología

Particularmente, en este texto abordamos los relatos y prácticas de resistencias en un proceso de investigación y acción colectiva (2009- actual), construida con jóvenes y maestros en la comunidad educativa, en sus acciones cotidianas que posibilitan construir teoría social desde sus propias experiencias (Botero, 2012a).

Uno de los aspectos más importantes consiste en el reconocimiento de las múltiples voces, narrativas de actores-

héroes cotidianos que relatan la historia de país desde el lugar y las vivencias de quienes han padecido la historia (Proceso de investigación colectiva: Destierro y resistencias, 2009-actual). En este caso, niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras, a través de encuentros, charlas y actividades de convivencia re-cuentan la historia del desplazamiento forzado y las maneras particulares de vivirlo en la escuela como escenario de experiencias de discriminación, estigmatización, formación, construcción de vínculos, aprendizajes y relaciones interpersonales desde los relatos de jóvenes recién llegados-as con el nuevo entorno donde no se da el debido reconocimiento a las diferencias, o a la diversidad en su esencia.

En este sentido, a partir de diarios contruidos al interior de las vivencias en las instituciones educativas somos conscientes que:

“Es posible que no hayan criterios equidistantes para comprender la igualdad, la libertad, la otredad, la alteridad y la diversidad, pero si requerimos de lenguajes que no dejen enquistar vicios, que no dejen enquistar las rutinas del poder que suele raparse para sí ciertas condiciones de humanidad que, incluso, suelen hablar en nombre de la humanidad como si tal, como si fuesen delegatarios de lo que nadie les ha pedido”. González (2001, p. 24).

De igual forma, para este trabajo diseñamos nuestras propias estrategias metodológicas de manera participativa de acuerdo con las experiencias observadas en las instituciones educativas, dinámicas propuestas por las reflexiones de docentes, directivos y estudiantes sobre las prácticas que venían realizando y que implicaron el fortalecimiento y apoyo de proyectos educativos alternativos, como la huerta escolar, el botiquín de medicina popular (no occidental), y Actoría Social, implementados en nuestra institución (“Los Comuneros” de Popayán), proyec-

tos a los que se vinculan un gran número de estudiantes en situación de desplazamiento forzado y que nos brindan la posibilidad de establecer un referente, un marco de comparación sobre los resultados en el proceso de transformación entre una institución donde se implementan estas prácticas alternativas y otra donde aún no se ha puesto en marcha ningún tipo de estrategias o actividades para tal fin.

Hallazgos en la investigación: Mundos otros, mundos nuestros. Escuela, guerra y resistencia en dos instituciones en el departamento del Cauca

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación, hemos podido encontrar, observar y analizar comportamientos y tendencias, que, debido a los hechos violentos vividos en contextos de guerra y a la situación de desplazados en un nuevo entorno escolar presentan los estudiantes, formas de oposición ante las prácticas sutiles de discriminación al interior de la institución y su relación con el sistema educativo nacional, la inclusión excluyente, la estigmatización y los programas de desarrollo homogéneos en contextos diversos.

Al mismo tiempo, encontramos que es precisamente la escuela el principal agente social donde se presenta un importante intercambio de conocimientos y saberes ancestrales, resistencias, y espacios de interacción cultural y de transformación personal, a través de prácticas y estrategias educativas.

Escuela y discriminación: la inclusión excluyente y estigmatización en la escuela

Sabemos que el conflicto social es consecuencia de la aplicación de políticas socioeconómicas discriminatorias y excluyentes, neoliberales y globalizantes,

que vulneran derechos fundamentales a comunidades enteras, desaparece o invisibiliza culturas, tradiciones y desconoce la diversidad de nuestras gentes, trayendo como consecuencia desarraigo, aculturación y pobreza.

Las políticas de inclusión, actualmente muy en boga por parte de los funcionarios del Ministerio de Educación, presuntamente de carácter social, no pasan de ser estrategias normalizadoras, homogeneizante e igualitaristas, que no respetan la diversidad cultural, los ritmos de enseñanza aprendizaje, ni los casos de situaciones especiales que presentan muchos de los estudiantes afectados.

De la estigmatización y la zonificación

Las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas que sufren constantes confrontaciones armadas entre grupos legales e ilegales, están expuestas no solo a los acontecimientos bélicos, sino a diferentes formas de violación de sus derechos, destierro y desplazamiento y por consiguiente la estigmatización personal y de sus territorios, dependiendo del lugar de donde se viene surge una forma de señalamiento prejuiciosa: raspachín¹⁶, coquero, narcotraficante, traqueto, guerrillero, paraco, campesino, salvaje, violento etc.

No obstante, lo que más preocupa es que esta tendencia trasciende a instancias como la escuela, donde niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, son estigmatizados por parte de algunos miembros de la comunidad educativa y en especial de sus compañeros, quienes por inmadurez, falta de información o imprudencia, marcan al nuevo compañero, según el lugar de origen, situación o problemática social así: pastuso, campesino, desplazado, coquero, montañero, desterrado, tonto,

¹⁶ Persona encargada de recoger la hoja de coca para ser llevada a los laboratorios donde la procesan.



pobre o tarado, entre otros términos crueles, despectivos y discriminatorios, que terminan en muchos casos por agravar el trauma.

Programas educativos homogéneos en contextos diversos

La reproducción del sistema señorial, colonial en los procesos de formación desde las instituciones a partir de sus currículos universales para el desarrollo desde una concepción prioritariamente euro y anglocéntrica, en negación de los conocimientos, capacidades y necesidades de las comunidades, son otra forma de discriminación que afecta principalmente al estudiante que viene de un entorno escolar donde existen otras prácticas y ritmos de enseñanza aprendizaje diferentes a las del nuevo entorno (Botero y Palermo, 2013), así por ejemplo, las exigencias de una educación bilingüe, donde se estudia y practica una lengua extranjera, desconociendo lenguas nativas de las diferentes comunidades.

De este modo, el sistema educativo se empeña en formar para la competencia, para el sistema de desarrollo productivo laboral de ciudad, despojando y desvalorizando los conocimientos “saberes ancestrales” de las comunidades culturales, en este sentido Giroux (1983), sostiene que: “el currículo que incluye la enseñanza de la historia universal y la ciencia occidental, excluye la historia negra, indígena, femenina, de artes y otras formas de conocimiento importantes para las clases subordinadas” (p.12).

“Muchos de los estudiantes de la Institución ‘Francisco Antonio Rada’, hablan Nasa Yuwe, la mayoría no hablan de manera fluida el español, no obstante, políticas oficiales como la inclusión escolar, presionan e imponen un sistema educativo de cumplimiento de número de estudiantes sin ninguna condición o tratamiento especial que reconozca y respete las diferencias

y la diversidad humana”¹⁷ (Botero y Palermo, 2013, 260.

“...Allá no veíamos tantas materias como aquí,...allá, era más fácil estudiar,...teníamos un profesor para tercero, cuarto y quinto en un solo salón,... a veces los profesores no iban o no volvían porque la escuela quedaba muy lejos,...las tareas las hacíamos en la escuela porque a veces, al otro día no podíamos ir para presentarlas,...mi escuela era pequeñita y muy lejos, solo tenía como cincuenta estudiantes contando todos los cursos”¹⁸ (Botero y Palermo, 2013, 260.

En esta dirección, no sólo son víctimas del conflicto, sino de una discriminación educativa, producto de políticas estatales igualitaristas, como la inclusión, los estándares, pruebas de estado, programas, planes y proyectos, implementados en la educación sin considerar la diversidad de nuestras gentes, la cultura, la etnia, los aspectos de tipo cognitivo, social, económico y mucho menos, la situación diversa de las víctimas de la violencia, entre otras (Botero y Palermo, 2013).

Ensimismamiento en la tecnología y el consumismo global

Los estudiantes afectados por el desplazamiento forzado, también experimentan un encuentro impactante con respecto a los avances tecnológicos en el nuevo entorno: teléfonos celulares, computadores, tablets, accesorios y dispositivos de diferente índole que no han conocido en su entorno anterior, y que en muchas ocasiones no están a su alcance, pero que debido a la novedad tratan de conseguir

17 Comentario del rector de la Institución Educativa “Francisco Antonio Rada” de Morales – Cauca.

18 Estas son algunas frases recogidas en los encuentros con el grupo de niñas y niños en situación de desplazamiento forzado que asisten a la Institución Educativa “Francisco Antonio Rada” del municipio de Morales – Cauca y al Colegio “Los Comuneros” de Popayán.

de cualquier manera, experimentan cierta tendencia al consumismo, porque la adquisición de estos elementos les confiere determinado estatus y reconocimiento entre sus compañeros.

En este punto consideramos pertinente traer a colación una anécdota, que por simpática, ilustra mejor lo antedicho: En cierta ocasión un profesor le preguntó a un joven la razón por la cual andaba a toda hora con el celular en la mano, a lo que éste le contestó: *“Es cuestión de imagen profe. ...”*

Una forma de alienación, que los hace presa fácil del libre acceso a todo tipo de información irrestricta, juegos electrónicos y exceso o abuso de la comunicación ociosa, a través de las redes sociales, donde los encuentros personales pasan a un segundo plano, se pierde el contacto real con las personas, los vínculos y amistades se hacen virtuales, situación que afecta negativamente a los niños, niñas y jóvenes que vienen de comunidades donde las relaciones interpersonales son muy estrechas, de mucho apego y unidad.

La escuela urbana en expulsión de la escuela en comunidades ancestrales se ve permeada por la modernidad; en este sentido Zygmunt Bauman (2003), nos habla de una era en que las relaciones sociales se han vuelto profundamente precarias, transitorias y volátiles, lo que denomina como “modernidad líquida”; en esta categoría sociológica intenta también dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y alienada, marcada por el carácter transitorio y fugaz de sus relaciones, la liberalización de los mercados y el consumismo, cuestiones que afectan con mayor intensidad los nuevos contextos y las oportunidades que se crean para adaptarse.

Desde nuestra experiencia y observación en la escuela, consideramos que si estos accesorios han logrado distraer y enajenar a los jóvenes de las ciudades que tienen contacto permanente con las

nuevas tecnologías, la problemática de los estudiantes en situación de desplazamiento se torna más crítica frente a su organización social y sus costumbres.

Características y tendencias, emociones que circulan en la escuela: del silencio, miedo, resentimiento, humillación, aculturamiento y el desarraigo

Muchas de las dificultades con que llegan los estudiantes que han sido víctimas de hechos violentos al nuevo entorno escolar, se evidencian de diferentes maneras: miedo, silencio, resentimiento, nostalgia e indignación.

Encontramos que el miedo es un sentimiento que se origina en el contexto de guerra y se traslada a la escuela en contexto de desplazamiento, pues persiste el temor a revivir esos momentos traumáticos de la guerra (recuerdos, sueños, comentarios de los hechos ocurridos), a ser identificados, estigmatizados y discriminados. El miedo se transforma en desconfianza, inseguridad, hermetismo deliberado y en una evidente necesidad por pasar desapercibidos entre sus nuevos compañeros.

Este miedo se refleja en los diferentes grupos afectados, en la inhibición de sus comportamientos de protesta, de contestación, de organización, se manifiesta en momentos diferentes después del evento, y a través de diversas reacciones comportamentales, cognitivas y conductuales llamadas generalmente síntomas de estrés post-traumático. Ladd y Cairns (1996), en una revisión sobre los efectos de la violencia étnica y política encontraron que los traumas eran muy variados, observaron problemas de comportamiento, alteraciones del sueño, complicaciones de tipo somático, disfuncionamientos cognitivos y de razonamiento moral.

Esta situación se evidencia en el rendimiento académico de los niños, niñas y jóvenes afectados por la violencia,



dando origen a problemáticas como el ausentismo y la deserción escolar, manifestaciones de resentimiento y rencor que se expresan mediante actitudes agresivas o situaciones como la narrada por la profesora de Ciencias Sociales del Colegio “Los Comuneros” que en cierta ocasión solicitó a los estudiantes de grado séptimo la elaboración de un dibujo que representara lo que querían ser cuando fueran grandes, dos niños presentaron un dibujo de un muñeco con un camuflado militar, un fusil en la mano y una nota al pie que decía *“cuando sea grande quiero vengar a toda mi familia”*.

Es importante señalar que dichos sentimientos en muchas ocasiones se constituyen en niveladores frente a las situaciones de injusticia. En esta dirección, Palacio, Abello, Madariaga y Sabatier (1999), analizan las resistencias desde el punto de vista clínico psicológico donde encuentran que: *“... uno de los primeros signos o síntomas psicológicos de la población en situación de desplazamiento es el miedo”*, contrario a dicho estudio, la dimensión política de las resistencias y los procesos de acción colectiva, el miedo se constituye en sentimiento de regulación y mecanismo de defensa social (Botero, 2000-2005), necesarios para la supervivencia al interior de la comunidad escolar.

Racismo y patrones de valor cultural en el ambiente escolar

Aunque parezca un concepto extraño en un entorno escolar, encontramos que es una situación que se presenta constantemente en la comunidad educativa objeto de estudio, cuando observamos formas de discriminación por factores de tipo étnico, lingüístico, y cultural. Los representantes de las comunidades negras e indígenas, no se integran a los otros grupos de estudiantes, precisamente, porque son señalados desde que llegan a la escuela con apelativos despectivos e insultantes: *negros, niches, indios, pueblerinos, campeches*, o son objeto de burla

por su acento, color de piel, rasgos físicos, costumbres, atuendos, apellidos, etc.

Esta situación se torna más cruel, cuando observamos que estas prácticas de segregación, son protagonizadas por algunos docentes, cuando sin ningún reato le expresan a sus discentes, frases tan peyorativas como *“... pa que te matás si el indio no te entiende”*¹⁹

Lo cierto es que en muchas ocasiones, esas locuciones se convierten en un discurso implícito o explícito en los marcados pre-juicios de algunos maestros, quienes en forma consuetudinaria se refieren a estos grupos de estudiantes con frases despectivas y de índole racista, como esta: *“... el indio y el negro son brutos, solo sirven para hacer mandados.”*

El desarraigo

Lo observamos como una tendencia del estudiante a negar o renegar de sus orígenes, su identidad cultural y su situación social para poder hacer parte o ser aceptado en una comunidad, en este caso, entre el grupo de compañeros de la escuela.

“Al adaptarnos a las expectativas de los demás, al tratar de no ser diferentes, logramos acallar aquellas dudas acerca de nuestra identidad y ganamos así cierto grado de seguridad. Sin embargo, el precio de todo ello es alto. La consecuencia de este abandono de la espontaneidad y de la individualidad es la frustración de la vida”. Fromm (2006, 287).

Este fenómeno conduce a situaciones como la narrada por un maestro de una de las instituciones objeto de nuestro estudio, quien en alguna ocasión se dirigió a una estudiante manifestándole que, por el hecho de ella pertenecer a una comunidad indígena tenía derecho a cierta consideración o a ciertos beneficios en la presentación de las pruebas de Estado,

¹⁹ Comentario de un profesor que labora en una de las instituciones educativas objeto de estudio.

la niña, que evidentemente y como figura en su registro escolar, proviene de una comunidad indígena denominada “Yanaconas”, del sur de nuestro departamento, le contestó al profesor de forma airada y molesta: “¿Qué le pasa profe? ¡Yo no soy india!”.

Aculturamiento

Encontramos además una marcada tendencia en los estudiantes que llegan en situación de desplazamiento forzado desde sectores rurales muy apartados de la ciudad, a tratar de imitar estereotipos que observan permanentemente en su nuevo entorno, tratan de vestir, maquillarse, pintarse el cabello, utilizar accesorios, acentos, modismos y vocablos muy propios del estudiante del nuevo contexto y terminan generalmente por renegar de sus raíces y convertirse en una mezcla de apariencias indescriptible (Botero y Palermo, 2013, 262).

El anonimato

En esta categoría hemos observado la tendencia de los estudiantes a pasar desapercibidos, inadvertidos, invisibles ante sus compañeros, con el objetivo de no ser estigmatizados, segregados o discriminados, debido a su situación de desplazados (Botero y Palermo, 2013). Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional en su segunda edición de Escuela y desplazamiento, una propuesta pedagógica (MEN, 2005), hace referencia al anonimato, como una característica del estudiante en situación de desplazamiento forzado:

“...Así mismo los documentos pretenden “brindar herramientas pedagógicas dirigidas a atender a los niños, niñas y adolescentes que han vivido la experiencia del desplazamiento individual, quienes por sus características (el anonimato) requieren un apoyo que les permita integrarse a la escuela y al medio social al que llegan” (MEN, 2005, 25).

Al respecto, la Coordinadora de una las instituciones educativas mencionadas, comentaba:

“... la gente que viene en calidad o situación de desplazamiento no les gusta hablar de sus cosas, son muy reservados, aunque, los que vienen de los lados de Argelia, El Plateado, generalmente, dicen que han tenido que abandonar sus tierras porque en la región hay mucha violencia e inseguridad provocada por los constantes enfrentamientos entre los actores armados; pero la gente que viene de la bota Caucaña, de Bolívar, Almaguer, veredas y corregimientos aledaños a estas cabeceras municipales, son muy discretos, no comentan nada acerca de los motivos de su desplazamiento, se limitan a saludar, decir que son desplazados por la violencia y a presentar la carta de Acción Social que los certifica, lo cierto es que en esos lugares los problemas son más que todo por narcotráfico, entonces uno no sabe qué tipo de problemas hayan tenido por allá... y, es mejor no preguntarles mucho ...los estudiantes que llegan a la institución me dicen que no difunda su situación por dos razones: temor y vergüenza de que sus compañeros se enteren de su situación de desplazados, para ellos es sumamente difícil. Usted les pregunta si es desplazado y lo niegan, seguro porque su condición les parece ofensiva, se sienten ofendidos que les digan desplazados, tratan de negar su situación, pero no se dan cuenta que uno maneja los documentos de Acción Social donde se certifica su condición...” (Botero y Palermo, 2013, 266).

El silencio

La práctica de hermetismo y silencio deliberado, es una actitud muy común entre los estudiantes víctimas del desplazamiento, con el fin de no ser identificados,



de ocultar su historia, así como también, los traumas y las huellas que los acontecimientos violentos han dejado en su entorno social, familiar y en su ser (Botero y Palermo, 2013, p. 266). Esta tendencia está relacionada muy estrechamente con la anterior, el anonimato, puesto que cierra cualquier posibilidad de comunicación, observamos que es una actitud adquirida como consecuencia de un trauma y que les sirve como mecanismo para salvaguardar sus dificultades, su carácter de persona en situación de desplazamiento y para proteger su intimidad.

Constantemente observamos en el estudiante que llega a la escuela afectado por el conflicto, unas características muy particulares: timidez, silencio, generalmente se ubica en los puestos posteriores del salón de clase, cuando se trata de entablar una conversación con él, se limita a contestar únicamente lo necesario, preferiblemente monosílabos con un tono de voz casi inaudible y refleja en su mirada el temor y la desconfianza que los acontecimientos violentos vividos han provocado en su ser (Botero y Palermo, 2013, pp. 266-268).

En este caso Sigmund Freud (1895), desde una concepción psicológica hace referencia al silencio, como un mecanismo de defensa, una forma de resistencia del inconsciente, contrario a la comprensión del silencio y el anonimato como elementos anti-políticos o patológicos.

La escuela como encuentro de saberes populares y de resistencias inter-generacionales e inter-culturales

Procesos de resistencia y acción colectiva en la Escuela

Las resistencias en la escuela se manifiestan como comportamientos o actitudes individuales, deliberadas o espontáneas ante una situación difícil, ante un proble-

ma, riesgo inminente de vulneración de sus derechos, de su cultura, identidad o situación social.

Observamos que, tendencias comportamentales como el silencio, propias de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado, son también una forma de resistencia; tal vez, la más común entre ellos; no obstante, encontramos en los estudiantes una serie de manifestaciones de tipo personal y cultural que, generalmente, se vinculan a las dinámicas de interacción y la construcción de expresiones de relacionamiento.

Los quiebres al interior de la escuela moderna, en el currículo oculto y el currículo explícito

Por su parte, las tácticas de resistencias en Certeau (2000; 2002 y 2008), permiten comprender antes que los dispositivos en las prácticas discursivas de sujeción, las operaciones de los sujetos, los contrapoderes que más allá del lenguaje posibilitan resistir. Las tácticas como producción cultural hacen quiebre con lo normativo, disciplinado e instituido (Botero y Palermo, 2013). Lo operativo en la subjetividad en resistencia indica la producción de un espacio propio, de este modo, las tácticas de los usuarios se las ingenian con lapsus de visibilidad que reintroducen en todas partes las opacidades de la historia. Certeau (2000), prefiere hablar de los practicantes de todos los días que producen prácticas ordinarias, anónimas y múltiples.

La vida cotidiana es el gran escenario de prácticas acaso no tan rutilantes como las acciones extraordinarias de hombres extraordinarios, pero poseen su propio resplandor, pues en el marco de las desigualdades los sujetos encuentran intersticios desde donde operar. De este modo, en las instituciones educativas se evidenciaron las siguientes tácticas de resistencia en la escuela por parte de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, frente al desarraigo, la estigmatización, el aculturamiento, el

etnocentrismo, la invisibilización y las prácticas educativas tradicionales.

Silencio y anonimato

Además de ser unas tendencias muy comunes en los estudiantes en situación de desplazamiento forzado, son las formas de resistencia más visibles y significativas, son comportamientos resultantes de un trauma tras un acontecimiento violento, no son deliberadas, son individuales y a través de ellas, protegen su integridad personal, su intimidad con el fin de evitar estigmatizaciones, discriminación y exclusión del nuevo entorno o del grupo de compañeros en el caso de la escuela.

Resistencia a la medicina no occidental

Los estudiantes traen la costumbre de acudir a la medicina popular, medicina alternativa o natural practicada en sus regiones, donde por diversas razones no tienen acceso a los servicios de salud estatales y, además, porque desconocen y desconfían de los medicamentos y procedimientos médicos que les ofrece el nuevo entorno (Botero y Palermo, 2013, 268).

Por la autonomía alimentaria desde la escuela

Al igual que en el aspecto medicinal, los estudiantes llegan a la ciudad con unas costumbres o hábitos alimenticios preestablecidos, que tratan de preservar hasta donde les sea posible, y lo divulgan en la escuela cuando se realizan actividades y encuentros gastronómicos donde presentan los platos, comidas o alimentos típicos de sus regiones (Botero y Palermo, 2013, 268).

Resistencias artísticas, creación y lúdica

En los encuentros culturales y artísticos, que realizamos en nuestras instituciones encontramos en los estudiantes un gran interés por dar a conocer sus danzas, su música, sus cantos (himnos), sus tra-

jes típicos y diferentes manifestaciones culturales traídas desde sus regiones, a pesar de la arremetida de los medios y la influencia de la música moderna, o de moda, impuesta en el nuevo entorno, la ciudad y la escuela, al respecto (Marcuse, 1977 citado por Giroux 1983), se refiere al sentido emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón, en todas las esferas de la subjetividad y objetividad frente a las estructuras hegemónicas de dominación.

Resistencia al nuevo entorno ecológico

Es tal vez una de las formas de resistencia más arraigada entre nuestros estudiantes, lo cual se evidencia en sus trabajos escritos, en sus apreciaciones orales y en la alegría que muestran en salidas de campo y recorridos ecológicos, donde se hace manifiesta la añoranza por los campos, los ríos y los paisajes de donde han sido desterrados, como también el interés y el agrado que muestran por las actividades agrícolas desarrolladas en el proyecto de huerta escolar y el botiquín homeopático, donde se puede percibir muy claramente la importancia del reencuentro de muchos de los estudiantes con la tierra, con sus saberes y costumbres campesinas que han tenido que dejar abandonadas por causa de la violencia (Botero y Palermo, 2013).

Resistencias lingüísticas

Consideramos que la comunicación verbal entre sujetos de una misma comunidad, grupo étnico o cultura presenta un arraigo imperecedero, más aun cuando están entre sus coterráneos o se encuentran en otros lugares apartados de sus regiones de origen, por lo que encontramos en la escuela muchos modismos y diferentes formas de nombrar cosas, objetos o situaciones según la región o cultura de donde proviene, lo que produce un conocimiento muy enriquecedor de otras lenguas, vocablos y acentos representativas de nuestra diversidad cultural.



Solidaridad comunitaria y familiar

Hemos denominado así a la angustiante necesidad de padres e hijos en situación de desplazamiento forzado, por mantener la unidad familiar, a pesar de las circunstancias que de una u otra manera fragmentan de forma violenta los núcleos familiares en las regiones donde la violencia no tiene distingos de raza, género o edades.

No obstante, encontramos grupos familiares tejiendo redes de solidaridad y prácticas de acogimiento desde el compartir las camas y los pocos enseres con que llegan a su nuevo, transitorio o definitivo hogar, hasta construir barrios y territorios urbanos en los cuales la Escuela y centros culturales se constituyen en puntos de encuentro de la comunidad²⁰. En este sentido Lamus (2001) y Hernández (2001), hablan de las repercusiones psicológicas y afectivas, tales como fraccionamientos de la unidad familiar y su relación con los procesos de reconstrucción y reconfiguración de la identidad, en el desajuste de la armazón de la historia personal como otra forma de desarraigo.

Discusión y conclusiones

Desplazamientos teórico-prácticos: resistencias inter-generacionales e interculturales desde la escuela frente a la guerra

Walker citado por Giroux (1983), señala que uno de los principales problemas que caracteriza a las teorías de la resistencia, es que se han enfocado principalmente hacia actos rebeldes públicos y abiertos de la conducta de los estudiantes. Al limitar sus análisis a este tipo de conducta, los

teóricos de la resistencia han ignorado formas de resistencia menos obvias y con frecuencia han malinterpretado el valor político de la resistencia, y agrega:

“Por ejemplo, algunos estudiantes aprueban las rutinas diarias de la escuela minimizando su participación en las prácticas de la escolarización mientras que simultáneamente exhiben una conformidad superficial de la ideología de la escuela. Esto es, optan por modos de resistencia que son calladamente subversivos en el sentido más inmediato, pero potencialmente progresistas en términos políticos a largo plazo. Estos alumnos pueden recurrir a usar el humor para interrumpir la clase, a usar la presión colectiva para quitar a los maestros de las materias o para ignorar intencionalmente las instrucciones del maestro haciendo lo necesario para desarrollar espacios colectivos que les permitan escapar al ethos del individualismo que penetra la vida de la escuela. Cada uno de estos modos de conducta señala una forma de resistencia siempre y cuando el contexto del cual emerge represente una condena ideológica abierta o latente de las ideologías represivas que caracterizan a las escuelas en general. Esto es, si vemos estos actos como prácticas que comprenden una respuesta política consciente o inconsciente a las relaciones de dominación implantadas en las escuelas, éstos pueden ser vistos como actos de resistencia que son más progresistas políticamente hablando que las acciones desarrolladas por los rebeldes exhibicionistas”²¹.

20 Ver las experiencias de resistencias del Pacífico colombiano desde Aguablanca, Solivida Vergara, Botero, Acero y Buenaventura, comunidades del Brazo Taji y los guerreros (2013); y los procesos de destierro y resistencias narrados por Cruz, Campuzano, Botero, y Jóvenes de las comunas 8 y 13 de Medellín. En Botero y Palermo (2013).

21 Walker, J. “Reveils with our applause: A critique of resistance theories of schooling”, *Journal of education*. Published in *Journal of Education* (1985) Boston, volumen 167, p.63

De escuelas en resiliencia a escuelas en resistencia frente al conflicto

La impotencia o de indefensión depende de los matices que puedan tener en su desarrollo los seres humanos, que un contexto diferente con sus secuelas de desarraigo genera en los niños niñas y jóvenes un choque psicológico, social, cultural, económico, emocional y afectivo que determina por lo menos, parcialmente la forma de afrontar las situaciones adversas.

“Cuarenta años continuos de enfrentamiento y conflicto armado interno hace que los jóvenes de las tres últimas décadas hayan nacido en esta condición social de “guerra” y sean formados en la tensión entre una sociedad civilista que trabaja colectivamente por vivir sin enfrentamiento armado y las prácticas patriarcales guerreristas como única opción para dirimir las diferencias y acceder al poder del Estado” Díaz, (2012, 6).

La resistencia, a diferencia de la resiliencia entendida como la capacidad de abordaje de situaciones adversas con entereza y fortaleza, permitiría enfrentar, afrontar y recuperarse de una forma más creativa a situaciones de adversidad. Hacemos referencia a las narrativas de resistencia las cuales develan las condiciones imbricadas en dicha adversidad, pues ésta no es producto de una situación fortuita o accidental (Botero y Palermo, 2013, p. 270).

La resistencia implica la comprensión sobre la existencia de actores, escenarios y procesos específicos constructores de la triada omnipresente en el desplazamiento forzado y el destierro: capitalismo, guerra y corrupción, y las prácticas de estigmatización y subordinación como parte de la realidad de la institución educativa, al mismo tiempo que construyen acciones para des-subordinar, des-estigmatizar y des-individualizar las relaciones en la figuración de tejido colectivo (proceso de

Investigación Acción Colectiva, destierro y resistencias 2009-actual).

De diálogos e intervención, técnicas a prácticas dialógicas de re-construcción de historias de resistencias y acciones colectivas en cotidianidad de la escuela

La construcción de prácticas de relacionamiento entre estudiantes, docentes, directivos, padres de familia a partir de acciones colectivas frente a la realidad del destierro y desplazamiento y las posibilidades de actoría al interior de la institución –pintar murales, fortalecer la siembra y la cosecha del maíz y huertas medicinales y la construcción de diarios –narrativas– y reflexiones sobre el las formas de vivir el destierro y el desplazamiento forzado en la escuela desjerarquiza los roles en la construcción del conocimiento (Botero y Palermo, 2013, 272).

De igual forma, la creación de escenarios de relación entre los conocimientos campesinos y los conocimientos de ciudad entre saberes y habilidades que confrontan, complementan entre culturas y generaciones frente al conocimiento productor de vida desde acciones relacionadas con el cuidado de la autonomía alimentaria hasta la construcción de currículos autónomos.

Las narrativas colectivas como la construcción de diarios sobre sentimientos, cogniciones y acciones en la realidad escolar frente al desplazamiento respeta la intimidad del sufrimiento de quienes padecen la guerra, y al mismo tiempo, devela las diferentes formas sutiles de discriminación en la institución educativa. En tal sentido, los diarios y relatos sobre el destierro y el desplazamiento forzado van más allá de relatar una situación dramática, consisten en la construcción de escenarios de encuentro y prácticas de relacionamiento intergeneracionales e interculturales que interpelan a la escuela a conectarse con la realidad política del país (Botero y Palermo, 2013).



Los saberes inter-culturales indican que no existe una subordinación entre conocimientos académicos sobre los conocimientos ancestrales que tejen cultura, tierra y soberanía alimentaria. Re-conectar el conocimiento académico con los conocimientos de la realidad del contexto social, así por ejemplo, la crítica frente a los productos químicos involucrados en la minería y los monocultivos (Botero y Palermo, 2013).

En el proceso de investigación acción colectiva, conocimientos ancestrales de los jóvenes desterrados tomaron protagonismo en la escuela no como contenido abstracto, sino como prácticas de interacción de-construir la escuela moderna al poner en contacto lo humano y no humano a partir de acciones del cuidado de la pacha mama, el levantamiento de la bandera indígena Abya Yala, el preparar nuestras propias aguas y medicinas a partir de la explicitación del conocimiento afro descendiente e indígena (Botero y Palermo, 2013).

La escuela en contacto con relatos y acciones frente al desplazamiento y la guerra, tuvo posibilidad de crear acontecimientos y acciones colectivas. En este sentido los jóvenes y las jóvenes de actoría social en la institución de Popayán afirman: *“lo que creemos es lo que creamos”*.

Las prácticas escolares lograron denunciar y visibilizar las vivencias del desplazamiento forzado desde la Escuela, una realidad que estaba invisibilizada a pesar de las estadísticas internas sobre la problemática al interior de las instituciones. De este modo, el proceso de investigación y acción colectiva se constituyó en un pretexto de crear otras formas de relacionamiento hacia la desnaturalización y la des-individualización de las circunstancias de la guerra.

En tal sentido, la ideología subyacente del currículum hegemónico en cuerpos de conocimiento jerárquicamente organizados que marginan o descalifican el conocimiento de las comunidades ancestrales

y desterradas hacen parte del racismo estructural del modelo hegemónico agenciado por el Estado (Botero y Palermo, 2013, p. 272). De este modo, las escuelas no son sólo instituciones académicas; sino, también, sitios políticos, culturales e ideológicos que existen en relación con el mercado capitalista de la guerra a partir de prácticas sutiles con la subordinación de conocimientos en los currículos ligados al desarrollo de competencias para el mercado en negación de conocimientos.

Una postura de-colonial desde Latinoamérica retoma los procesos de la educación, se constituye en fuente de resistencia por fuera de las aulas tradicionales, de este modo educación comunitaria significa posibilidad de liberación que confronta la educación bancaria explicada así: “La concepción bancaria, al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir a no ser a la domesticación del hombre” (Freyre 1964, 7).

La resistencia en la escuela es inter-generacional: trae las historias de país a partir de las voces de diferentes épocas o contextos generacionales de: adultos, niños, niñas, jóvenes, maestros-maestras, directivos, padres de familia como partícipes en develar las razones productoras de la guerra como estrategia del despojo con la complicidad de la escuela para mantener la subordinación (Botero y Palermo, 2013, 274).

Los currículos uniformes con programas para “comunidades vulnerables” desvían el debate sobre el rol de la escuela en la reproducción y mantenimiento del racismo estructural en las instituciones sin definir las causas últimas de las jerarquías culturales y económicas que operan con las mismas lógicas históricas del colonialismo interno (González, 1969-2003), y desde la colonialidad del poder (Quijano, 2000).

Finalmente, las resistencias en la escuela apuestan por cambios de currículos con logros mono-culturales a currículos diversos. Una de las tareas pendientes en

las escuelas consiste en darle más cabida a la vinculación de conocimientos no disciplinares, las ciencias duras y blandas con los órdenes sociales que nos afectan e in-cumplir con los informes técnicos de calidad que miden el desarrollo con los indicadores de logros externos a las

realidades de las comunidades, al mismo tiempo que podamos corporalizar contrapoderes frente al envenenamiento del agua, la crisis climática por los monocultivos, la desestructuración del discurso del narcoterrorismo como principal estrategia de segregación.

Bibliografía

- Apple, Michael. (1982). *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul
- Baquero, Hernando; Fallece, Martha; Vanegas, Carla; Salas, Sandra; y Cordero, Crisanta. (2003). "Impacto biopsicosocial del desplazamiento forzado en una población menor de 12 años del asentamiento kilómetro 7", En Salud Uninorte. Barranquilla. 20. 1-2.
- Bates, Richard (1980). "New Developments In the New Sociology of Education", *British Journal of Sociology of Education*, 1 67-79
- Bauman, Zygmunt. (2003) *Modernidad Líquida*, México (Primera edición en español).
- Bello, Martha. (2001) *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*. Premio Nacional de Ensayo Académico. ICFES. Colombia. ARFO editores e impresiones Ltda.
- Botero Gómez, Patricia y Palermo Itati, Alicia (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. CLACSO: Asociación Argentina de Sociología;; CINDE y Universidad de Manizales, 2013. Disponible en: http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/libro_catedra.pdf. (Recuperado junio19 de 2013).
- Botero Gómez, Patricia y Alvarado, Sara V. (2006). *Niñez política y cotidianidad*. Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2(4), pp. 97-130.
- Botero Gómez, Patricia. y Palermo Itati, Alicia. *Generaciones, movimientos e institucionalidades emergentes*. (manuscrito no publicado) Por: Maestros-as educación desde la diversidad. Argentina/ Colombia: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde y Asociación Argentina de Sociología AAS.
- Botero Gómez, Patricia; Calle, Andrés Darío; Lugo, Nelvia y Pinilla, Victoria E. (2011). *Narrativas del conflicto en contextos locales de Colombia*, Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, (Separata 1): 97 - 126, Cinde y Universidad de Manizales, Colombia.
- Botero Gómez Patricia. (2012a). *Investigación y acción colectiva –IAC– Una experiencia de investigación militante. Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 17. N° 57 (abril-junio, 2012) pp. 31 - 48 Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social ISSN: 1315-5216 – CESA – FACES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Botero Gómez, Patricia. (2012b). Reseña: *Human Development & Political Violence y aportes al campo crítico de las narrativas colectivas desde Colombia*. Manizales: Revista Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Manizales, Colombia - Vol.10 No.1, Enero - Junio de 2012.
- Botero Gómez, Patricia; Cruz, C; Campuzano, N; Jóvenes de las comunas 8 y 13 de Medellín (2013). En: Botero, Patricia y Palermo, Alicia. (autoras y comp.) (2013). *Investigación y acción colectiva. Generaciones, movimientos e institucionalidades emergentes en Latinoamérica*. Argentina: Clacso, Universidad de Manizales, AAS, Cinde. (en proceso de publicación).
- Castañeda Bernal, Elsa; Convers, Ana María. y Galeano Paz, Miledy. (2004). *Equidad, desplazamiento educabilidad*. Buenos Aires, IPE-UNESCO Fundación Ford.
- Certeau, Michel. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Certeau, Michel. (2002). *Historia y Psicoanálisis. Entre ciencia y ficción. El oficio de la historia*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico de estudios superiores de occidente.



- Certeau, Michel. (2008). *Andar en la ciudad. Bifurcaciones*: Revista de estudios Urbanos. 7 Julio de 2008.
- Contursi, María Eugenia y Ferro, Fabiola. (2006). *La narración: Usos y teorías*. Bogotá: Editorial Norma.
- Copp (2012). *Comunicado sobre los eventos recientes en el Norte del Cauca desde la Campaña Hacia Otro Pazífico Posible – Copp–. Tejido de comunicación el Camino de la palabra digna*: <http://nasaacin.org/contexto-colombiano/4474-comunicado-sobre-los-eventos-recientes-en-el-norte-del-cauca-desde-la-campana-hacia-otro-pazifico-posible-copp> Campaña hacia otro pazífico posible <http://pazifico.com/> (recuperado en octubre 25 de 2012).
- Cortes, Cecilia del Pilar. y Castro, Ligia. (2005). Corporación para la educación y el desarrollo Siembra. Bogotá.
- Cyrulnik, Boris. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Del Río, Pablo. (2002). “Conciencia y alfabetización” (*Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura*). En: Lomas, C. (ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona: Paidós, pp. 215-330.
- Díaz Gómez, Álvaro. (2012). “Sobre la subjetividad”. *Módulo Subjetividad. Maestría en Educación desde la Diversidad*. Universidad de Manizales: CEDUM.
- Díaz Gómez, Álvaro. (s.f.). *Subjetividad política y ciudadanía juvenil*. Disponible en: <http://a.doma.free.fr/RevueNo7/Rubrique3/R3SR3D.htm> (recuperado el 14 de marzo de 2012).
- Díaz G. Valentina y Leiva M. paula, (2009). *La Gente De Nadie: Desplazamiento Forzado*, Escuela De Ciencias Humanas, Universidad del Rosario
- Espinosa, Fernando. (2012, julio 14) *Las razones detrás del conflicto en el Cauca*. Fundación Arco Iris: Disponible en: <http://www.arcoiris.com.co/2012/07/las-razones-detras-del-conflicto-en-el-cauca/> (recuperado en noviembre 21 de 2012).
- Freire, Paulo. (1964). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI
- Freud, Sigmund. (1895). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen II - Estudios sobre la histeria (1893-1895)*. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.
- Fromm, Erich. (2006). *Miedo a la libertad*. Madrid: Editorial Paidós.
- Foucault., Michel. (2001) *Vigilar, & Castigar*. Trigesimoprimer edición. México: Siglo XXI.
- Gamboa, Edna; López, Nahyr; Vera, Lina María. y Prada, Gloria. (2007). *Patrón alimentario y estado nutricional en niños desplazados en Piedecuesta*, Colombia. *Revista salud pública*. 9 (1). 129-139.
- Giroux, Henry (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Buenos Aires: Harvard Education Review No. 3, Traducción de Graciela Morzade.
- González G. Miguel A. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González, Pablo. (1969). *Sociología de la explotación*. México: Grijalbo.
- González, Pablo. (2003). *Colonialismo Interno (Una redefinición). La teoría Marxista hoy*. *Revista Rebeldía*, N° 12 (octubre de 2003).
- Ibáñez, Ana María. y Moya, Andrés. (2006). “¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados?: Análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción”. Documento CEDE 2006-26.
- Institución Educativa Los Comuneros (2011). *Estudio Socio Económico Sede Los Comuneros*. Popayán: Autor (inédito).
- Ladd, George. & Cairns, Ed. (1996). “Introduction – Children: Ethnic and Political Violence”. *Child Development*. Vol. 67, N°1,14 – 18.
- Lamus, Doris. (2001). *Relatos de la violencia: impacto en la niñez y la juventud*. En: *Reflexión Política*, núm. 5, pp. 1-5.
- La otraorilla, 2012. *El conflicto que persiste en Morales*, Cauca. Por: Sonia Liliana Godoy. <http://www.laotraorilla.co/portal/index.php/investigaciones/item/el-conflicto-que-persiste-en-morales-cauca> (recuperado en diciembre 6 de 2012).
- Lozano A. José. 2008, *escuela resistencia y post modernidad*, Odiseo revista electrónica de Pedagogía, disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/escuela-resistencia-posmodernidad-alumnos-riesgo-exclusion-ante-disciplina-escola> (recuperado en junio 28 de 2012).

- Madariaga, Camilo A. (2002) *Violencia política y sus efectos en la identidad psicosocial de los niños desplazados*. En: Colombia Psicología Desde El Caribe ISSN: 0123-417X ed: Ediciones Uninorte v.10 fasc. p.88 - 118 ,2002
- Marcuse, Herbert. (1977). *The Aesthetic Dimension*, Boston: Beacon Press
- Méndez Luisa Fernanda. y Narváez María Fernanda. (2007). *Análisis de políticas educativas en el marco de calidad y cobertura para la población infantil desplazada en el nivel preescolar*. Licenciatura en pedagogía infantil. Pontificia universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional (1999). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Bogotá-Colombia, Impresol, impresiones Ltda.
- Ministerio De Educación Nacional (2005). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Bogotá-Colombia, Impresol, impresiones Ltda.
- Ministerio del Interior y de Justicia (2005) Decreto 250 de febrero 7 de 2005, Bogotá, Colombia. P.19-20.
- Ministerio del Interior y de Justicia (2011). *Ley de Víctimas y restitución de tierras*. Bogotá, D. C. Imprenta Nacional de Colombia
- Naranjo G. Gloria (2001). *El desplazamiento forzado en Colombia, Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona
- Palacio, Jorge; Abello, Raimundo; Madariaga, Camilo; Sabatier, Colette. (1999). *Estrés Post-Traumático y Resistencia Psicológica en Jóvenes Desplazados*. Universidad del Norte. Colombia.
- PNUD (2011) *Informe nacional de desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Bogotá. Colombia
- Quijano, Anibal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: Edgardo Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Caracas, IESALC – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe Sociales, pp. 201-246.
- Rodríguez, Erika, 2007, *Un Reto Para Formar En La Escuela*, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Saavedra, Álvaro. R. (2001). *Familia y niñez entre la guerra y el desplazamiento forzado, testimonios de niños y niñas*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de Promoción de la Educación de Calidad. Paris. Francia.
- Vanistendael, Stefan. (1998). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia : capitalizar las fuerzas del individuo*. Edit.: Secretariado Nacional para la Familia Argentina.
- Villa M. Martha Inés. (2006) *“Desplazamiento Forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y la lucha por la ciudadanía”*. En: Colombia Controversia ISSN: 0120-4165 ed: CINEP v.187 fasc.187 p.11 – 46.
- Vera, Ángela V; Parra, Francisco y Parra, Rodrigo. (2007). *Estudiantes Invisibles. ¿Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas?*, Ibagué: Universidad de Ibagué y Universidad de Rosario.
- Willis, Paul. (1983). *“Cultural Production and Theories of Reproduction, “in Race, Class and Education*, Ed. Len Barton and Stephen Walker, London: Croom-Helm.
- Walker, Joan T. (en prensa), *“Reveals with our applause: A critique of resistance theories of schooling”*, *Journal of education*. Published in Journal of Education (1985) Boston, vol. 167, p.63.



La comprensión lectora: una mirada desde el estructuralismo y la sistémica¹

FRANCISCO JAVIER POSADA MARÍN²

Resumen

El estructuralismo y la sistémica son herramientas frecuentemente empleadas en la descripción científica de varias temáticas universitarias, tales como matemáticas, química y biología, entre otras. Mientras es probablemente cierto que cualquier tema que se describa o aborde desde estos puntos de vista también es susceptible de otras miradas, se presentarán razones por las cuales familiarizarse con el estructuralismo y la sistémica es provechoso para los estudiantes de ciencias naturales, sociales y humanas... Y muchos libros, como los citados en la bibliografía, hacen uso de estos puntos de vista. Para un estudiante hábil en estructurar sus conocimientos se convierte en un modo de pensar. Además, muchos de sus colegas, que van a leerle, han adoptado el estructuralismo y la sistémica.

Palabras clave: objeto, modelo, estructura y sistema.

The reading comprehension: from a structuralism and systemic scope

Abstract

Structuralism and systemic are tools frequently employed in the scientific description of several areas, as biology, mathematics and chemistry. Although it is probably true that any theme which is described by this way is also susceptible by other methods, there are a number of reasons, that will be included, why familiarity with structuralism and systemic is useful to the science students. Many books on scientific topics, as those what may be regarded at bibliography, make use of these scopes. To the student who has the ability of give structure to his knowledges, become, indeed, a mode of thought. Finally, last not least, the modern scientist writes for colleagues that are mostly structural and systemic ones.

Key words: objects, models, structures and system.

1 Recibido: 11 de julio de 2013. Aceptado: 13 de agosto de 2013.

2 **Francisco Javier Posada Marín.** Magister en Educación Docencia Universidad de Manizales. Licenciado en Educación. Área de matemáticas de la Universidad de Medellín. **Producción bibliográfica** - Libro FRANCISCO JAVIER POSADA MARIN, "antecedentes de la teoría de la relatividad", sito en la biblioteca de la Universidad de Medellín. **Investigaciones:** "Análisis del rendimiento académico en el primer semestre universitario". Departamento de investigaciones Universidad de Medellín. **Posgrados** Profesor invitado en la especialización en Matemáticas Aplicadas y Pensamiento en complejidad de la Corporación Universitaria Remington; egresado del magister en Matemáticas Aplicadas de la Universidad EAFIT. **Actividad docente** Profesor de física y estadística en la facultad de ingeniería ambiental de la Universidad de Medellín, profesor de bioestadística y biofísica en la facultad de ingeniería biomédica del Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Profesor de cátedra del departamento de ciencias básicas, sociales y humanas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Correo electrónico: Xenco57@hotmail.com.

Introducción

En la maestría en educación-docencia cursada en la Universidad de Manizales, las profesoras Luz Elena Patiño y Gloria Isaza de Gil mencionaron al filósofo Habermas, cuya teoría crítica y en especial su acercamiento al tema de la comunicación – teoría de la acción comunicativa – nos eran desconocidos a varios de quienes asistíamos al magister. De allí surgió la idea de que una mejora en los canales de comunicación con los alumnos podría lograrse investigando acerca del tema de la comprensión lectora. La idea resultó profética y provechosa.

En efecto, tras el tema de la comprensión lectora, aparentemente, un tema más en relación con los asuntos académicos, una mina de oro esperaba a ser descubierta y explotada, explotación que no se agota con lo hecho en esta investigación pues en ella se rozaron multitud de temas susceptibles de un mayor desarrollo.

Hay que aclarar desde ya que la comprensión lectora a la cual aquí se alude no traduce tan solo la mera comprensión de los textos escritos. Desde un punto de vista más genera, el sistémico, traduce la lectura situacional que obliga al lector a efectuar verdaderas abducciones. Se volverá sobre este tema más adelante con ocasión de los aportes de Llinás.

La comprensión lectora no es aquí el tema de fondo por casualidad. Además de permanente quebradero de cabeza para los alumnos y profesores del primer semestre universitario es quizás el asunto más mal enfocado de toda la enseñanza. “Una buena parte de la educación secundaria y superior consiste en impedir que la gente sepa leer” (Lacan, citado en (Caruso, 1969, 95), apunte con el cual Lacan contraataca luego de ser acusado de elipsis, es decir, de que sus escritos resultaran ilegibles. Ninguna ilegibilidad, entonces, sino falta de habilidad lectora por parte de quienes intentan leerle. Véase en Youtube el video: Lacan grandes pensadores del siglo XX.

En esta investigación se adoptaron los lineamientos estructurales y a ellos, por sugerencia del tutor, profesor Germán Guarín, se añadieron los temas de la sistémica, de la cual se había tenido noticia en las disertaciones del profesor Dairo Sánchez; aunque inicialmente se consideró añadir también los del pensamiento en complejidad, esto se descartó luego por razones de extensión imposible del tema en un espacio de tiempo razonable.

Los autores invitados fueron, en primer lugar los estructuralistas; ningún autor que escriba sobre este tema deja de estar obligado con Piaget el cual, hacia 1958, recopiló la quintaesencia del pensamiento estructural en un célebre opúsculo; pero su labor allí no es tan solo de recopilación: esta metodología resultó sustancialmente mejorada por él mismo.

No se elude el hecho de que el estructuralismo ha recibido críticas. Al contrario, las críticas son lo más rescatable, como se verá, a la manera de una piñata que cuando es rota exhibe sus tesoros. Tal crítica, a menudo injusta y que tanto daño le hizo a esta escuela, es un referente importante en el curso de la investigación. En especial, la crítica de Foucault se tuvo muy en cuenta porque pone el acento en el asunto más sutil, pero más importante: los estragos que una educación en manos inexpertas, puede causar – viene causando- en los alumnos de los primeros semestres universitarios.

A propósito de dichas críticas: Eliade y Touraine son, a su modo, estructuralistas porque Eliade (1984,18) es “centrista” en su estudio de las religiones y Touraine es constructivista –constructor de subjetividad- en su estudio de la modernidad. Como contraparte al centrismo de Eliade, Foucault es “descentrador” y como reacción al discurso constructivista de Touraine, Derrida es “deconstructor”. Como se ve, cosa muy importante en el pensamiento estructuralista son las controversias que engendra; está más concreto aquello a lo que se oponen que lo que afirman hasta el



punto que el autor Paolo Caruso (1969,10) opina que “el denominador común podría ser lo que los estructuralistas rechazan, pero no lo que sostienen”.

Y es que en todo tipo de cuestiones que apuesten por un cambio a futuro, más importante que la propuesta es la controversia que genere; el quiebre, la fisura son lo más aprovechable, como lo corroborará el lector, pues la crítica de Foucault a esta escuela abrió el panorama de las aplicaciones. Quien desee argumentación sobre el aserto de que las doctrinas no son útiles hasta que estallan hallarán cuanto deseen en el artículo intitulado “futuro amenazador” en el cual Isaac Azimov (1972, 21) señala como lo más importante en las prospectivas “no la acción, en suma, sino la reacción”.

Luego de grandes aportes a este vasto campo temático y hacia el final de sus vidas, Althusser y Foucault pretendieron desligarse del movimiento estructuralista. En esta línea, baste aquí citar estas palabras de Foucault (citado en (Caruso, 1969,68) “le hablaba, si no me equivoco, de nuestra generación y de la preocupación que teníamos por las condiciones de la aparición del sentido. En cambio ahora le estoy diciendo que me interesaba por la manera como desaparecía el sentido: se eclipsaba cuando aparecía el objeto. Por ello no es posible asimilarme a lo que se entiende por estructuralismo”.

Con este comentario Foucault pretende desligarse del movimiento estructuralista y ha puesto el acento en el aspecto especialísimo de la generación de significado. Una aceptación fácil de los postulados del estructuralismo pone a esta metodología en peligro de generar polémicas que no orillen los problemas que plantea el cierre. Los matemáticos revisaron su disciplina y la encontraron a salvo de objeciones al respecto, en principio, pero Foucault explicitó más esta crítica y la pedagogía matemática que entonces se empleaba se quedó sin defensa, razón por la cual eminentes pedagogos comenzaron a matizar la utilización a ultranza de los

métodos estructurales. En Estados Unidos, comenzaron a reaccionar contra la estructuración a ultranza presente en los libros de la escuela francesa.

En el tema de la sistémica, el autor invitado fue Humberto Maturana, quien utiliza los lineamientos de la sistémica para construir en biología una cibernética de primer orden; lo logrado de su intento se podría probar, si fuera necesario, porque Maturana fue invitado a las principales universidades del mundo a exponer su concepción cibernética de la biología, en lo cual fue colaborado por su alumno Francisco Varela, reuniendo sus conferencias en un célebre volumen que intitularon “el árbol del conocimiento” y que es referencia obligada para quienes deseen iniciarse en estos temas. Véase en Youtube el video: La comunicación para Maturana y Varela.

En el caso de la neurobiología, una cibernética de segundo orden, el autor invitado es Rodolfo Llinás, quien en un reciente libro titulado “el cerebro y el mito del yo” expone lo más escogido de lo que han sido un sinnúmero de investigaciones en compañía de los más renombrados neurólogos del mundo. Esta referencia también es la mejor recomendación para leer sobre este campo temático. Véanse en Youtube los videos: el cerebro y el mito del yo; entendiendo el cerebro humano.

Justificación

Hay una realidad universitaria, sobre diagnosticada, que los profesores tenemos al frente y que es la que se desea impactar con esta investigación: De cada grupo de 40 estudiantes en el primer semestre universitario, aprueban las matemáticas 4 de ellos en promedio. Al sacar este promedio, ha de tenerse en cuenta que muchos profesores se quedan sin estudiantes varias semanas antes de finalizar el semestre, por cancelación de la materia. Los datos provienen de una universidad que solicitó el anonimato, pero que de ningún modo es atípica.

En cualquier otra actividad cuyo fracaso fuera tan estruendoso, hace mucho tiempo se habrían encargado las investigaciones del caso para cambiar el cariz de una realidad en la cual se presentan constantes históricas muy bajas.

Antecedentes

El primer antecedente es personal. Hace tres lustros, el autor adelantó en la universidad de Medellín una investigación intitulada “análisis del rendimiento académico en el primer semestre universitario”. La actual investigación pone al día algunas conclusiones allí consignadas porque desde el punto de vista social, político y educativo mucho ha cambiado en Medellín desde entonces. Además, los datos en los cuales esta investigación se apoya provienen de una universidad – y entonces, de una realidad – muy diferente a la anteriormente analizada. Pero, en el fondo, se trata de lo mismo: buscar la mejoría en el rendimiento académico a través de dos paradigmas nuevos, el estructuralismo y la sistémica.

Otro antecedente, muy famoso, fue el realizado por el físico Estadounidense Richard Feynmann, quien desarrolló una experiencia de didáctica magistral de la física a estudiantes del Caltech – Instituto Tecnológico de California- que se prolongó durante dos años, secundado por los pedagogos estrella de la universidad. Aunque, luego de calificar los exámenes finales, el gran físico dijera que todo el asunto le parecía un fracaso, la investigación en sí no lo fue: su resultado negativo prevenía contra el método por él utilizado y que los profesores colombianos también seguíamos más o menos aproximadamente. La actividad de Feynmann permitía aprender con base en el error.

El resultado negativo de Feynmann invitaba a explorar nuevas rutas. Fue esa la razón por la cual cursar esta maestría: en una maestría en Docencia debía residir alguna clave para emprender un camino novedoso y el resultado podía ser uno de

dos; un nuevo anuncio para mis colegas de otro camino que no se debía seguir o el hallazgo de una manera de transitar en la docencia más promisorio y más eficaz.

Un tercer antecedente, el más conspícuo, es la obra de los Pappi, padre e hijo, en Bélgica. Suena curioso, por lo menos, que siendo así que las corrientes estructuralistas francesa – Piaget, en este contexto- y Alemana –Moulines, en este contexto- son las más florecientes, fuera en un país con menos tradición matemática donde más pronto el estructuralismo llegara al diseño curricular escolar y universitario. Los matemáticos franceses, con Dieudonné²³ a la cabeza, tomaron el ejemplo de los Belgas para promover la introducción en los currículos franceses de los métodos de su escuela estructuralista, provocando con ello una polémica que aun continua y que ha influido especialmente a la universidad complutense de Madrid y a todas las universidades americanas. En cuanto a la escuela alemana, con Reinhardt y Soeder a la cabeza, su influencia se siente sobre todo en la Universidad de la Laguna en islas canarias y en Venezuela; fue esta una escuela que primero involucionó – no en sentido peyorativo- hasta crearse una base en la gestalt y luego reconstruyó los fundamentos de la matemática.

La divergencia – no, en esencia, muy importante - de esta escuela con la francesa se aprecia en la noción que allí introducen: “las estructuras sobre conjuntos (estructuras algebraicas, topológicas y de orden) pueden abarcarse en el concepto de relación” (Reinhardt, 1974, 13).

Y, por supuesto, está Piaget. Es el antecedente que garantiza que se pisa una senda segura. “Las estructuras más

3 Jean Diudonné es el matemático más influyente del siglo XX. Es el vocero y cabeza visible del grupo Bourbaki, estructuralistas a ultranza, y cuya influencia se nota también en multitud de universidades del exterior. Sus “Elementos de análisis” son el referente obligado de todos los que se doctoran en matemáticas. Véase en Youtube: Mathematical Mystery tour.



abstractas y más generales de las matemáticas contemporáneas se incorporan a las estructuras operatorias naturales de la inteligencia y del pensamiento mucho mejor de lo que lo hacían las estructuras particulares que constituían el armazón las matemáticas clásicas y de la enseñanza” (Piaget, 1969 ,55). Esta es la razón para tomar el estructuralismo como punto de partida. Véanse en Youtube los videos Estructuralismo y Jean Piaget Estructuralismo.

Preguntas y objetivos

La pregunta problémica era entonces doble: ¿qué hay en el método estructuralista y en la teoría de la sistémica que pueda aprovecharse para- teniendo como telón de fondo la comprensión lectora- mejorar el rendimiento académico de los alumnos de primer semestre que cursan matemáticas en una universidad ?

El objetivo entonces de la investigación era también doble: construir dicho método, atendiendo al estructuralismo, y delinear dicha didáctica, atendiendo a la sistémica.

Descripción teórica

Para describir lo que fue la construcción teórica se propone un ejercicio consistente en contar cuantas palabras se pueden decir de cualquier tema antes de que se presenten los paradigmas citados. Al exponer los temas se utilizará la clásica sucesión de objeto, modelo, estructura, empleada por Galois, pero no se hará énfasis en la modelación por ser un paso intermedio superado ya en todas las ciencias. Véase en Youtube el video: la insólita historia de Evariste Galois.

Biología

En la exposición de la biología siguiendo a Jacques Monod, los objetos de la biología son los naturales y los artificiales o artefactos.

Considérese una nave espacial no terrestre que aterrizase en Medellín. Tratará de utilizar un software para clasificar

los objetos que encuentre en naturales o artificiales. Entre los primeros citará el Río Medellín, el cerro Nutibara,...y entre los segundos el edificio del ITM, las casas, los autos, etc. Cosas que prueban que la vida en la tierra ha superado ya el estado paleolítico.

Reconoce los segundos, los artefactos, porque presentan regularidades geométricas y son numerosos.

Pero hay un problema que debe resolver el software. En Medellín hay cristales de silicio que presentan las dos cualidades de los artefactos. El software debe descartarlos como artefactos para no incurrir en error. Y lo hace consultando una lista de modos de cristalización. Esta lista está hecha con todas las formas cristalinas posibles, es decir, las formas que contengan los grupos de Fedorov.

Al citar los grupos de Fedorov el discurso se inscribe ya en el estructuralismo. Tan solo se han dicho 143 palabras y ya apareció la palabra grupo, que es la palabra fundamental del estructuralismo. La biología moderna no se salva pues de la estructuración.

Lingüística

De Saussure no dejó obras escritas, pero sus alumnos publicaron. Ya no estaba en primer lugar el punto de vista histórico, sobre la evolución y emparentamiento de las lenguas según pudiera referírselas a un tronco común. En De Saussure, “la lengua no consiste en los enunciados efectivos, sino en las estructuras que le sirven de base” (Bierwisch, 1982,17).

50 palabras antes de que aparezca la palabra estructura. Puesto de manifiesto lo anterior, en lingüística, y según Roland Barthes (citado en (Caruso, 1969, 9) “el estructuralismo esencialmente, es una actividad, es decir, la sucesión regulada de cierto número de operaciones mentales”.

Antropología

Se expondrán los asuntos de la etnología siguiendo a Levy-Strauss. El hombre

primitivo tomaba directamente la miel y la disfrutaba; en cambio le tocaba elaborar el tabaco. Lo primero, la miel, representa la naturaleza; el tabaco, la cultura. El elemento que permite discriminar entre ambos es la elaboración del recurso, la cocina. Este sería el elemento filtrante entre lo crudo y lo cocido,...

Stop

Ha aparecido la palabra filtrante. Los filtros son ya una estructura matemática, altamente elaborada. Y apenas iban 46 palabras. Levi-Strauss (Citado en (Caruso, 1969, 41) explica: “qué he tratado de hacer de inmediato en “las estructuras elementales del parentesco? Reducir un conjunto de creencias y de usos arbitrarios e incomprensibles a simple vista, a algunos principios simples que agoten totalmente su inteligibilidad”.

Los asuntos de la Hagiografía, siguiendo a Mircea Eliade quien aborda el trabajo de analizar los asuntos histórico-religiosos, son un clásico ejemplo de cómo se realiza el tránsito temático entre objeto, modelo y estructura. “Grupos de hechos tomados a través de las culturas diversas no ayudarán a reconocer las estructuras de esa ontología arcaica” (Eliade, 1984, 13). Los objetos por Eliade desestimados son los grupos de hechos y el modelo es el histórico.

Psicoanálisis

Siguiendo a Lacan, puede intentarse el psicoanálisis de una situación que apareció hace poco en la televisión colombiana. La madre de Pablo Escobar, cuando éste comete su primera falta en el colegio, no lo reprende por la falta en sí sino por haberse dejado pillar. Las cosas mal hechas se hacen bien hechas, le dice.

Luego de hacer un intento inicial con el álgebra, alcanzando, por ejemplo el famoso discurso de la histórica, Lacan considera que el filón más rico para las aplicaciones psicoanalíticas se halla en la topología de nudos, donde unas hebras han de anudarse de acuerdo a conocidas

normas, que dominan de manera especial los marineros. Sobre este tema afirma: “cuando se haya puesto en evidencia la estructura topológica, podremos establecer con mayor libertad las bases de una lógica pre-subjetiva, o sea de una lógica que surja en la frontera de la constitución del sujeto” (Lacan, citado en (Caruso, 1969, 110).

Cuando un padre, el padre de Pablo Escobar en especial, desea transmitir a su hijo unos valores culturales, desata una hebra, un proceso denominado en el Argot Lacaniano, “el nombre del padre”. Un Gran falo amenaza al niño desde arriba y le recuerda que está inscrito en una normatividad.

Pero este nombre del padre, una hebra, ha de ser anudada por “el deseo de la madre”, que en el mismo argot significa que desea que estos valores sean transmitidos. Si no tiene este deseo, como parece ser el caso de la madre de Pablo Escobar en el caso mencionado, forma un loco. Es el psicópata social que mata sin compasión.

Si no hay anudamiento, el niño que se forma carecerá de recursos fálicos. Los nudos marineros han de seguir las condiciones de la teoría de grupos. El discurso de Lacan es, pues, estructurado, siguiendo las líneas de la topología.

He ahí el porqué de que sea deseable que en las universidades colombianas las materias se cursen estructuradas. En efecto, muchos libros de ciencia moderna son inaccesibles a quien desconozca los temas estructurales. En los ejemplos anteriores queda claro que quien no sea mínimamente estructuralista no pasaría de la primera página de un libro moderno en biología o etnología. No podría leer ningún artículo de las revistas de primer nivel. Y lo mismo le acontecería en lingüística, psicoanálisis, antropología, marxismo, teoría del aprendizaje, matemáticas, física, química, etc. temas todos que están, como mínimo, estructurados. Véase en Youtube el video: el enigma del arte.



En palabras de Jean Starobinski (citado en (Caruso, 1969, 10): “en su formulación más general, el estructuralismo no es otra cosa que una atenta disposición a tener en cuenta la interdependencia y la interacción de las partes dentro de un todo. De ahí viene su validez universal que lo hace aplicable a la lingüística, a la economía, a la estética, etc.”

En ciencias básicas, las cosas van más allá: el reto es aprovechar todas las estrategias pedagógicas posibles para mejorar los canales de comunicación con ellos, hasta alcanzar una orientación que les motive a los quehaceres universitarios. Y ocurre que las materias no estructuradas, es decir, las que constituyen un catálogo de técnicas inconexas no dejan huella en el estudiantado. Se trata de todas aquellas cuyo micro currículo pueda ser presentado en la forma:

- Quebrados
- Polinomios
- Complejos
- Rectas
- Regla de tres

Por el contrario, las materias que dejan mejor huella son aquellas que tienen estructuras que las soporten –por ejemplo, el álgebra lineal- ya que su axiomatización lógica y su entramado estructural proveen al estudiante de un almacén de ideas que le permite organizar y asimilar los contenidos. Aquí la sistémica toma el relevo y la lista aludida, queda reemplazada por el bucle sistémico como en el libro de Maturana y Varela (Maturana, 2003, 3).

En Colombia, es generalizada la práctica de recibir al estudiante al principio de su carrera con un catálogo de técnicas, una especie de repaso del bachillerato, y entonces en el caso de la práctica que aquí se critica como contraproducente.

Un esfuerzo para reparar este estado de cosas ya se ha hecho; en efecto, el método genético de Haenkel –la permanencia de las leyes formales- que pretende dar de manera tópica un lugar a cada asunto de matemáticas universitarias logra al

menos un cometido quasi-estructurante – insuficiente, porque tan solo modela-. Otro paso adelante lo constituyó el aporte de las escuelas francesas de pedagogía especial de la matemática estructurada, liderado por matemáticos que fueron al mismo tiempo eminentes pedagogos. Hay que citar a Dieudonné –ideólogo del grupo Bourbaki- y a Choquet. Para ablandar las certidumbres que poseemos sobre la acción educativa véase en Youtube el video: La educación prohibida.

En lo tocante a la sistémica, la cibernética de primer orden construida por Humberto Maturana, introduce los principios fundamentales para aprovechar todo lo anterior, mejorado por el diseño de Bertalanffy, en la descripción de los temas biológicos, principios que tributan a las cibernéticas de segundo orden en las especialidades biológicas, entre las cuales se dará la palabra frecuentemente a Rodolfo Llinás para los temas neurobiológicos, sobre los cuales en el texto de la investigación se repite el trabajo teorizante que ya se había hecho con el estructuralismo y expositivo, consistente este último en tres cortos ensayos que ilustran la manera de llevar a la práctica las ideas principales de la sistémica.

Se mostró como las estructuras fundamentales – mónada, grupo, anillo, filtro y cuerpo- invaden el discurso actual de infinitud de áreas... Una armonía mejor pre establecida que lo que Leibnitz se pudiera soñar. Incluso los estructuralistas se lo reconocen y llaman mónada – en francés, monoide- a la estructura fundamental que en lenguaje de Leibnitz corresponde al mecano básico de su cálculo raciocinator. La manera de llevar esto a la práctica se ilustrará con una comparación con la caza de patos.

Una manera – didáctica tradicional – sería dotar al cazador de una escopeta, e invitarlo a que busque el pato y le dispare. Pero algunos no encontrarán el pato – alumnos que desertan – y otros errarán la puntería – alumnos que reprueban-.

Otra manera – didáctica con metodología estructuralista – consiste en decirle al cazador: ya se encerraron varios patos en el corral. Ve a ver con qué te va mejor al cazarlos, si con este tenedor (el monoide), aquella puñalita (el filtro) o con el rifle (el grupo).

En la enseñanza tradicional, se visitan muchos conjuntos: naturales, enteros, reales, polinomios, eneadas, tensores, entre otros y en cada uno de ellos, partiendo de cero, se intenta dilucidar su estructura, donde el profesor ha de acompañar al alumno en cada conjunto. “la matemática se ha convertido poco a poco en algo así como un mecano cuyas piezas elementales son lo que llamamos las “estructuras elementales”, cuya finalidad es favorecer un sistema de economía de pensamiento extremadamente grande” (Lichnerowicz, citado en (Navarro, 1973,9). Véase en Youtube el video: Qu’est-ce qu’un mathématicien?

En cambio en la enseñanza estructuralista se provee antes que nada al alumno de las estructuras fundamentales: mónada, grupo, anillo, filtro,... y luego se visitan los conjuntos para ver cuál estructura específica le viene de perlas a cada uno de ellos. El alumno descubrirá ahora, por sí solo, que los naturales son una mónada, los enteros un grupo, los conjuntos un filtro, ...esto economiza tiempo y esfuerzo. “si me veo obligado a iniciarme en una rama de las matemáticas que ignoro, puedo conseguirlo en tres meses, porque tengo unas claves comunes. Si no fuera así, necesitaría un tiempo mucho mayor” (Lichnerowicz, citado en Navarro, 1973, 11).

Pero esta aproximación al tema le rendirá otro fruto. Las mismas estructuras que encontró en las matemáticas le esperan en la lingüística, en el psicoanálisis, en la etnografía,... y así como ahora puede leer en matemáticas a Dieudonné, el esfuerzo por entender el significado profundo de sus estructuras matemáticas le ahorrará esfuerzos

leyendo a Barthes, a Levi-Strauss, Deleuze, a Lacan, ...

Se procede entonces con arreglo al método descrito por Piaget (1969, 38) “conocer, es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción”. El logro de esta metodología consistiría, ante todo, en que el estudiante introyecte al menos la noción de grupo la cual, bajo sus diversas representaciones, domina por doquier en todos los temas estructurados. “Todo tiene su origen en el grupo” (Dieudonné, 1981, 3).

Cuando Foucault critica esta escuela por la aceptación demasiado alegre de un sistema tan cuadriculado, insinúa que conduce a una psicorrigidez confinante. Los matemáticos de Bourbaki, que tenían en gran estima a Foucault, no ignoran su crítica y proceden a revisar sus procesos para ver si realmente confina. Pero el resultado es negativo en cuanto hace al lenguaje conjuntista que domina por doquier en la matemática moderna. “todas las matemáticas conocidas pueden utilizarlo como lengua natural de punto de partida, no cierra ninguna salida” (Lichnerowicz, citado en (Navarro, 1973,15). Véase en Youtube el video: Foucault – Chomsky debate.

Illesos pues en este cotejo, no salieron tan bien librados en la otra crítica de Foucault, la de insanía. Para hacerla más comprensible, por vía de ejemplo, se considerará el caso de la geometría euclidiana.

En lenguaje de Lacan, un psicótico es quien se ve obligado a cursar una etapa evolutiva Freudiana sin haber agotado alguna de las anteriores; la analogía con la enseñanza de las matemáticas es: se enfrenta a veces al estudiante con temas para los cuales no está preparado. Esto acontece sobre todo en geometría, materia que le colocan en primer semestre pero que requiere la madurez que los alumnos solo alcanzan hacia el quinto



semestre. Una insanía cierta se adivina – en el lenguaje lacaniano en el cual habla Foucault- y los resultados están a la vista en las actas de calificaciones de los profesores de geometría de primer semestre.

Esta crítica posee una validez local en cada país. En Colombia, es pertinente, porque la geometría se coloca en primer semestre. Pero en otras latitudes no es pertinente. Y el remedio es evidente: colóquese geometría como materia electiva en quinto semestre. Electiva, porque es completamente inútil – salvo el caso de los especialistas- desde que Descartes elaboró la geometría analítica y para alumnos bien cimentados en trigonometría. Y en quinto semestre para asegurarse de que posea la madurez necesaria.

No se crea, sin embargo, que en matemáticas el estructuralismo es tan solo un método y un lenguaje. Hay algo más. Detecta de inmediato las hipótesis subrepticias, es decir, el caso en que el matemático esboce razonamientos sin advertir que está introduciendo hipótesis ad hoc.

Metodología

Históricamente, una ruta metodológica nació con Bacon en *el Novum Organon*. Allí se planteó la inducción negativa. Hume aportó el análisis de la inducción y determinó que el problema que plantea no puede resolverse por métodos puramente lógicos. Los estadísticos aportan a la cuestión de la siguiente forma: una vez se especifiquen el margen de error y el nivel de confianza, la teoría de la probabilidad puede pronunciarse sobre la aceptación o rechazo de determinadas hipótesis. Karl Popper formuló un racionalismo científico en el cual pretende inscribirse este trabajo, en la modalidad matizada propuesta por Lakatos.

Las tesis de este artículo se formulan en términos de un experimento crucial, susceptible de falsearlas. El diseño del experimento, inicialmente, procedió así:

Se declararon grupos control – cada uno con 40 estudiantes - los cuatro grupos en los cuales un profesor de la universidad dictó la materia con metodología tradicional, si bien este profesor trató de obtener una mejoría en el rendimiento mediante el uso de las tic y el paquete geogebra, en el cual es experto. Eso hizo que la investigación adelantada no concursara contra grupos típicos, con media de 4 en promoción, sino contra grupos cuya media ascendió a 6.

Los grupos muestrales fueron dos grupos del autor – cada uno con 40 estudiantes - en los cuales aplicó la metodología estructural y la didáctica que se desprendía de la sistémica. La población estaba constituida por todos los grupos de primer semestre de la universidad. El caso estadístico era el hipergeométrico porque la muestra, los seis grupos, contenía una submuestra definida por un atributo – ser un grupo del autor-.

Un análisis no paramétrico transversal –la prueba de Wilcoxon– definiría sobre la validez de las hipótesis.

Por sugerencia del profesor Miguel Gonzales, quien lo encontraba pertinente se añadió un segundo experimento siguiendo las líneas generales del método no paramétrico de correlación de rangos de Spearman. No había en este caso longitudinal sino un grupo de control con metodología y didáctica tradicionales y un grupo muestral donde se aplicó la didáctica sistémica.

Principales hallazgos teóricos

La metáfora esencial que subyace a este artículo es la siguiente: el ser humano primitivo, asediado por el hambre y el leopardo, evolucionó para ahorrar tiempo y energía. El que ahorra energía, prevenía el hambre. El que ahorra tiempo de reacción, escapaba del leopardo. El estructuralismo pretende ahorrar energía –aprendiendo a unificar– y la didáctica sistémica pretende ahorrar tiempo –aprendiendo a anticipar–.

El método estructuralista

La metodología estructuralista construida es un primer hallazgo teórico. Se esbozará a continuación de manera sucinta.

Así como una gran ciudad queda reducida en el mapa a calles y carreras, posibilitando ubicar una dirección particular, una gran doctrina puede reducirse a sus cascadas y letanías. Son estas cascadas sus estructuras anidadas alrededor de un marco común y estas letanías su redescubrimiento en contextos diversos. La idea es ejercer una inmensa economía, un ahorro de tiempo y esfuerzo.

Por ejemplo, si nos acercamos al libro “El arte de amar” de Erich Fromm, encontramos que allí se genera una larga letanía: amor erótico, amor filial, amor fraterno. La analogía es inmediata con las letanías a la virgen María: virgen clemente, virgen prudente, virgen fiel. Un mismo sintagma – virgen- es objeto de varios paradigmas – clemente, prudente, fiel-. De allí el nombre de letanía que recibe esta estructura.

Fromm aprovecha en su libro la estructura de letanía; en efecto, aunque los amores erótico, filial y fraterno no son iguales, todos son amores por igual; todo lo que el autor argumentó al principio sobre el amor vale para los tres tipos, sin necesidad de detenerse a argumentarlo en cada caso por separado. En esto consiste la economía. Es lo que se intentará en el experimento crucial que se hizo.

En efecto, en la primera clase se le dijo al alumno que la matemática es una colección de discursos T0, T1, T2, T3 y T4 que son la lógica, la teoría de conjuntos, la topología, el álgebra y el análisis. Luego se le definió la mónada fundamental. Es decir, una operación que tiene dos propiedades:

P1 Clausurativa.

P2 Asociativa.

Ahora se trata de construir una larga letanía:

Mónada lógica, mónada conjuntista, mónada aritmética, mónada de Klein, y así sucesivamente.

Un solo conocimiento, el de las mónadas, le permite al alumno asimilar así una información que toca varios contextos, en lugar de argumentar en cada contexto por separado. Una economía cierta hay pues en esta forma de exposición.

La siguiente estructura que se alimentó en el curso fue la de grupo. Un grupo es una mónada que tiene otras dos propiedades:

P3 modulativa

P4 invertiva

Como se ve, todo grupo es mónada pero no necesariamente a la inversa.

Supóngase ahora que un estudiante logre demostrar un teorema en la mónada conjuntista. Automáticamente queda exonerado de tener que demostrarlo en el grupo conjuntista, porque dicho grupo, al ser mónada, cumple también el teorema; esta repercusión de una estructura en otra de la cual es parte se llama cascada y como puede observarse ahorrará también muchas demostraciones. La analogía es evidente con el agua de una cascada que, si golpea un peldaño de una cascada, golpeará también todos los que hallan debajo.

Todo grupo a su vez es anillo – dos propiedades más: P5 y P6- y todo anillo es módulo – P7 y P8-.

Un teorema demostrado en cualquier mónada es automáticamente válido en todas las mónadas de su letanía, y su validez repercute en los grupos, anillos y módulos de su cascada. Esta doble implicación es lo que hace tan cómodo el método estructural. Unas cuantas demostraciones bastan para construir un inmenso campo de doctrina.

A la creación de las letanías y cascadas lógica, conjuntista y aritmética se consagraron las primeras clases del curso.

Viene luego un momento decisivo. Recuerdese que en el quehacer matemático



hay una sucesión que los matemáticos consideran muy espontánea: objeto, modelo y estructura.

Hacia la clase sexta se introdujo el primer modelo apelando a un diccionario bilingüe:

- Lo que en lógica es disyunción en teoría de conjuntos es unión.
 - Lo que en lógica es conjunción en teoría de conjuntos es intersección.
 - Lo que en lógica es negación en teoría de conjuntos es complemento.
- Y así sucesivamente.

Se construyó así un modelo de la teoría de conjuntos sobre la lógica. El hecho de que se apele a un recurso tal como un diccionario es porque la manera técnica de construir los modelos, los isomorfismos, son demasiado complejos para un estudiante de primer semestre.

Esta manera de repetir el camino “objeto, modelo, estructura” se mantuvo durante todo el curso.

La didáctica sistémica

Ahora viene la puesta en escena sistémica, segundo de los hallazgos teóricos de esta investigación. Por razones de espacio y brevedad se consignarán aquí tan solo los rudimentos de estos temas, muy complejos, dejando al lector interesado en ampliar la discusión el recurso de remitirse a la bibliografía sobre sistémica situada al final.

Fue Haldane quien primero habló de abducciones. Sería esta una manera de inteligencia de los asuntos científicos que no solo consultara lo cognoscitivo sino también lo anímico del investigador.

Especializando esta noción y, mutandis mutandi, Maturana comienza agujereando y creando la hiancia – en lenguaje de Lacan- en la noción de certidumbre. Es decir, creando un estado de desprevenimiento en quien estudia un tema permeable no solo a razones sino a lo emocional. Hablando con este propósito dice: “todo este libro puede ser visto como una invitación a suspender nuestro hábito de la

certidumbre. [...] pues si no lo hace no podríamos comunicar aquí nada que quedara incorporado a su experiencia como una comprobación efectiva del fenómeno del conocimiento [...] Toda experiencia cognoscitiva involucra al que conoce de una manera personal en su estructura Biológica (Maturana, 2003,7).

Creada la hiancia, es decir, agujereado el concepto de certidumbre, Maturana (2003,12) va más allá: “las certidumbres y los conocimientos de los otros son, respectivamente, tan abrumadoras y tan tenues como los nuestros”. El conocimiento sería una actividad y el lenguaje la senda – estos dos temas se reconsiderarán más adelante bajo la óptica de Llinás-.

La conexión, a veces no muy evidente de estos temas con el de la comprensión lectora se aclara en la obra de Maturana (2003,13): “todo hacer es conocer y todo conocer es hacer” y, más adelante, en la misma página “el lenguaje es también nuestro punto de partida, nuestro instrumento cognoscitivo y nuestro problema”.

La puesta en escena sistémica seguiría más o menos el mismo derrotero mental que los sabios de la estética aconsejan para aproximarse a cierto cuadro de Dalí, llamado naturaleza muerta. El maestro ha colocado varios objetos sobre un mantel. Detengámonos, por vía de ejemplo, en uno de ellos, el cuchillo – para concretar-. Un cuchillo no es lo mismo para el que ha sido acuchillado - sería un cuchillo/ hostilidad - que para un chef – cuchillo/ herramienta-. Es un modelo para armar que en cada espectador en particular remitirá a vivencias particulares.

Dando de nuevo la palabra a Maturana (2003, 14): “Todo lo dicho es dicho por alguien. Toda reflexión trae un mundo a la mano, y como tal, es un hacer humano, por alguien en particular en un lugar particular”.

El ser vivo sería el sistema auto poietico – capaz de recrear permanentemente su auto organización- que anticipa. Predice. “hablamos de una predicción, cada vez

que, después de considerar el estado presente de un sistema cualquiera que observamos, afirmamos que habrá un estado consecuente en él, que resultará de su dinámica estructural y que también podremos observar. Una predicción, por lo tanto, revela lo que como observadores esperamos que ocurra” (Maturana, 2003, 81).

Puestas estas bases cibernéticas de primer orden, podemos dar ahora la palabra a Llinás para que construya una cibernética de segundo orden, apoyándose en esta y que es la neurobiología.

Si es que así fue, la especie humana habría emigrado, dicen los paleontólogos, desde Olduvai a las costas africanas, acechados por el leopardo y modificando nuestra marcha que se adaptó a la bipedestación. Una sombra o una ramita que se quiebra debían ser objeto de nuestra comprensión lectora situacional. Significaban probablemente leopardo y esto a su vez debía disparar la instrucción: corra!. Dejaron descendencia los que anticipaban la presencia del leopardo. La anticipación era la estrategia de supervivencia por excelencia. “la predicción es la función primordial del cerebro” (Llinás, 2002, 25).

Los lingüistas hablan de los universales lingüísticos. En este mismo sentido las estrategias de supervivencia tenían sus universales que se interiorizaban mediante la interiorización de la motricidad. Especializando Darwinianamente estas interiorizaciones se llegaba a los PAF –patrones de acción fija- especie de reflejos condicionados que se vuelven incondicionados al pasar al ADN como formas adaptativas de la especie. “los PAF son módulos automáticos cerebrales que generan movimientos complejos” (Llinás, 2002, 152).

Lo más sorprendente es que son PAF el lenguaje y también las emociones. Ambos entonces se relacionarían directamente con lo pre motor, al menos, y con la motricidad. Un ejemplo esclarecedor: lo crudo

y lo cocido son lenguaje, pero cargado de un aspecto de actividad motora, la cocina.

Las consideraciones anteriores ya no necesitan extenderse más porque permiten la versión sistémica de lo que, desde Haldane, denominamos abducciones.

En palabras de Llinás (2002, 203): “la repetición y la práctica no son las únicas maneras que tienen el sistema nervioso de modificarse. Las propiedades funcionales del cuerpo, de hecho las propiedades de eventos del mundo externo, pueden incorporarse como simple ensayo. Es fácil adivinar que este aprendizaje depende enteramente del contexto interno prevalente en el momento, del status emocional particular”.

Esto deja en claro que la comprensión lectora que se inserta en el comentario que ha hecho Llinás está definida de una manera más compleja, situacional, mereciendo una ilustración aclaratoria:

Un grupo de profesores de cátedra hablan mal de su decano. Le califican de ignorante porque – y esto era cierto- probablemente en su vida no se había leído ni dos libros, mientras que ellos pasaban de los quinientos por cabeza. ¿Cómo entonces ha llegado a ser su decano?

La respuesta, para asombro de los docentes, es que el decano los supera precisamente en lo que nunca imaginarían: en comprensión lectora.

Así como suena: el decano, años atrás, hizo una “correcta lectura” de su facultad. Se dio cuenta de que no era tal, sino un directorio politiquero disfrazado. Entonces comenzó a hacer favores políticos a los jefes de turno quienes lo apoyaron para llegar a Decano. Esta lectura situacional amplía pues el sentido de lo que corrientemente se denomina comprensión lectora y constituye una estrategia de supervivencia.

Aclarado esto, la OCDE³ toma aquí el relevo y presenta el resultado de multitud de estudios multidisciplinarios sobre temas de pedagogía y neurociencia, tratando



de distinguir cuidadosamente entre mitos educativos y ciencia; afirman allí estos investigadores que hay un triángulo esencial de condiciones para una eficaz acción educativa, que sería la motivación, la confianza – entendida en un sentido cercano a la autoestima- y el buen ejemplo. Dadas estas condiciones, el potencial derivaría entrópicamente en aprendizaje, nociones estas que van especializando a lo largo del texto y que, para los fines que aquí se persiguen, pueden resumirse en:

Amenazas a la acción educativa: sanciones escolares, exigencia no razonable, horarios inadecuados, falta de dominio de los prerequisites, entre otros.

Retos de la acción educativa: el aprendizaje eficaz, la tolerancia, el altruismo, entre otros.

En un ambiente de aprendizaje con amenaza alta y reto alto el estudiante se mantendría ansioso; con amenaza alta y reto bajo, se mostraría apagado o frustrado; con amenaza baja y retos bajos, se mostraría malcriado o ausente; y por fin, y este es el ambiente que se recomienda, con amenazas bajas y alto reto se pueden esperar resultados brillantes (OCDE, 2003, 36).⁴

Los asuntos educativos cambian muchísimo con la época. Desde este punto de vista (OCDE, 2003, 57) “los adultos del futuro no solo tendrán que aprender más, tendrán que desaprender más”.

De acuerdo a todo lo anterior se desprenden varias consideraciones a propósito de la puesta en escena de la acción educativa. Para una descripción minuciosa consúltese la tesis de grado subyacente a este artículo. Razones de espacio limitan aquí una de las muchas consideraciones que cabe hacer y por vía de ejemplo se considerará solo el asunto del horario.

En el cerebro concurren asuntos de varias índoles que involucran “oxígeno, glucosa y flujo sanguíneo” (OCDE, 2003, 65). Y estos factores delatan el cuidado que ha de colocarse en el horario. Un horario temprano (las 6 am.) se desaconseja para las materias más importantes de la carrera. Todavía no hay la base motriz, es decir, la persona corre el riesgo de no haber despertado suficientemente aún, estableciendo el necesario flujo sanguíneo y la demanda de oxígeno podría estar insatisfecha.

El ejercicio físico es indispensable y el sueño posterior, vital. El aprendizaje se completaría en la siguiente sesión de sueño.

En horas de comidas (12 m. y 7 pm.) el flujo sanguíneo también estaría estorbado por la marea alcalina, es decir, el flujo de álcalis con el cual el organismo compensa la acidez del jugo gástrico. Podría haber somnolencia – es por esto que muchas personas toman una siesta-.

Hacia las 2 pm. Hay una baja en la glucosa. Es notorio el hecho de que una profesora de estos temas, debiendo impartir el curso a esta hora, llevó un confite dulce a cada uno de sus alumnos. Ella sabía lo que hacía.

Finalmente, pero no lo menos importante, los investigadores de la OCDE (2003, 85) citan una correlación alta entre el rendimiento académico y la capacidad para aplazar gratificaciones, es decir, cierta maduración caracteriológica.

Otro asunto a tener en cuenta y que también es cronológico es el siguiente: se vio que un grupo queda definido por cuatro axiomas. La pregunta es: ¿cuánto tiempo le tomará al estudiante acostumbrarse a esta noción?

Esto es crucial. Si al cerebro le toma, poniendo por caso, una semana asimilar un axioma, la noción de grupo que comporta cuatro axiomas le tomará no menos de un mes. Esto hay que tenerlo en cuenta a la hora de evaluar. Un examen hecho antes de un mes puede engañar al docente

4 La OCDE es la organización para la cooperación y el desarrollo económico. El informe aludido pretende acortar la brecha pedagogos-neurocientíficos.

con un resultado negativo, cuando todo lo que está ocurriendo es que el cerebro de sus estudiantes no ha tenido tiempo para acostumbrarse a esta noción. Los psicólogos cognitivos están en deuda con los matemáticos: habrían de averiguar el tiempo de asimilación de cada noción.

Resultados experimentales

Realizado el cotejo experimental, el resultado fue que los alumnos de los dos cursos muestrales que aprobaron matemáticas fue, respectivamente, de 15 y 15, lo cual casi triplica casi el promedio tradicional. Considérese el hecho de que en los cuatro grupos control aprobaron, respectivamente, 5, 5, 8, y 5. En el estudio transversal, la comparación de un grupo actual con un grupo del semestre anterior del autor, el número de alumnos aprobando pasó de 7 a 12. En ambos casos las dócimas estadísticas concluyeron que: En la muestra reside evidencia a favor de un aumento significativo en el rendimiento académico en los grupos muestrales con respecto a los grupos control.

El estudio es el punto de partida para que los pares académicos lo repitan en otras latitudes y comuniquen sus resultados. Es el grano de arena con el cual se contribuye al conjunto de una obra. Tan solo luego de un seguimiento que tomaría años podrán correlacionarse los diferentes resultados con los diseños aquí sugeridos y se podrá arribar a conclusiones científicas.

Conclusiones

- No se pretende que un solo estudio pueda albergar las bases de conclusiones de alcance general.
- Los cursos de matemáticas de primer semestre deben rediseñarse con base en la metodología estructuralista.
- Esta proporciona un armazón de ideas respecto de las cuales cada conocimiento, de manera tópica, gana su lugar y permite al estudiante situarse mejor frente al tema.
- La puesta en escena sistémica debe llegar cuanto antes al diseño curricular de los cursos universitarios de matemáticas de primer semestre, en vista de los resultados obtenidos en esta investigación.
- Los descubrimientos recientes de la neurobiología, en especial los que trae al discurso Rodolfo Llinás, actualmente desaprovechados, pueden influir muy decisivamente en la mejora de los propósitos didácticos universitarios.
- La sola puesta en escena sistémica, sin el diseño estructural, ya aporta un aumento significativo en el rendimiento de los alumnos.
- En el diseño curricular es importante y marca diferencia descender al por menor, al detalle. Estos pormenores serían asuntos tan nimios como el horario, el uso adecuado de las TIC, las condiciones ambientales del aula, entre otros.

Recomendaciones

- Al director de ciencias básicas de cada universidad del área metropolitana de Medellín puede recomendársele: Escuche a Piaget. Estructure sus currículos.
- Y al director académico de cada universidad del área metropolitana de Medellín puede recomendársele: Escuche a Maturana y a Llinás. Las recomendaciones de la sistémica pueden aportar demasiado al acontecer universitario. Consulte los manuales de la OCDE.
- A quienes formulan teorías sobre este tema cabe recomendarle: santifique su labor con el método científico. De lo contrario, no será creído. Es decir, distinga cuidadosamente entre mito educativo y hallazgo científico.
- A quienes cursan maestrías en educación cabe recomendarles conformar grupos de investigación interdisciplinarios – sociólogos, psicólogos, tra-



bajadores sociales- que se propongan preguntas que en esta investigación quedan abiertas. Algunas de esas preguntas podrían ser:

- Los estudiantes que reprueban continúan siendo mayoría. ¿Y cuál es la propuesta para estos estudiantes?
- ¿Hay algún callejón sin salida, psicológico o sociológico que aun este por advertirse y superarse a este respecto?
- ¿Mejora o no todavía más el rendimiento académico en el primer semestre universitario añadiendo al estructuralismo y la sistémica el pensamiento en complejidad?
- El tiempo del estudiante de hoy, que el profesor necesita para el aprendizaje, ha de disputárselo a la red de internet, donde el alumno encuentra una estética cuidada. Por lo tanto, se recomienda que la estética, a través de las TIC, invada el discurso del docente del nuevo siglo.
- El detalle, la filigrana en el diseño curricular resulta muy influyente; el diseño debe descender a detalles de horario, arquitectura, TIC, entre otros.

Bibliografía

- Auzias, Jean-Marie. (1970). El estructuralismo. Madrid: alianza editorial.
- Azimov, Isaac. (1972). El electrón es zurdo y otros ensayos científicos. Madrid: alianza editorial.
- Bachelard, Gastón. (1984). La formación del espíritu científico. Buenos Aires: siglo XXI editores.
- Barthes, Roland. (1988). El grado cero de la escritura. En variaciones sobre la escritura. Madrid: Editorial Paidós Ibérica s.a.
- Barthes, Roland (1995). Lo obvio y lo obtuso. Barcelona: Editorial Paidós.
- Barthes, Roland. (2009). Susurros del lenguaje. España: Editorial Paidós Ibérica s.a.
- Bertalanffy, Ludwig von. (1969). Teoría general de los sistemas. Buffalo: Buffalo editores.
- Bierwisch, Manfred. (1982). El estructuralismo. Barcelona: Tusquets editores.
- Caruso, Paolo. (1969). Conversaciones con Levi-Strauss, Foucault y Lacan. Barcelona: editorial anagrama.
- Chomsky, A. Noam. (1979). Reflexiones sobre el lenguaje. Barcelona: Editorial Ariel. 1979.
- Chomsky, A. Noam. (1977). Lenguaje y entendimiento. Barcelona. Seix Barral.
- De Almeida, José. (2008). Lectura conjunta pensamiento en voz alta y comprensión lectora. Universidad de Salamanca.
- De la Torre, Saul. (2004). Aprender de los errores. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Dieudonné, Jean (1981). Elementos de análisis, Vol. III. Barcelona: editorial Reverté.
- Eliade, Mircea. (1984). El mito del eterno retorno. Barcelona: editorial Planeta- De Agostini.
- Foucault, Michel. (2004). Hermenéutica del sujeto. Primera reimpresión.
- Foucault, Michel (1991). Saber y verdad. Madrid: editorial La Piqueta.
- Fromm, Erich. (2005). El miedo a la libertad. Buenos Aires: editorial Paidós.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Conferencia seminario de investigación. Manizales. Universidad de Manizales. Colombia.
- Guarín Jurado, Germán. (2010). Seminario sobre pensamiento crítico. Manizales. Universidad de Manizales.
- Habermas, Jürgen. (1989). Teoría de la acción comunicativa. 2 Vols. Madrid. Editorial Taurus.
- Isaza de Gil, Gloria. (2012). Aspectos generales de las políticas, reformas y cambios educativos. Módulo educación para la diversidad. Manizales. Universidad de Manizales.
- Jung, Karl Gustave. (1923). arquetipos e inconsciente colectivo. Buenos Aires: editorial Paidós.
- Jung, Karl Gustave. (1925). Formaciones del inconsciente. Buenos Aires: editorial Paidós.
- Levy-Strauss, Claude (2006). Antropología estructural. México: Editorial siglo XXI.

- Llinás, Rodolfo (2002). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Madrid, España: Editorial Universitaria.
- Maturana, H., y Varela, F. (1980). *Autopoiesis y cognición*. Madrid: Reidel Publishing Company.
- Maturana, Humberto (1974). *El origen del lenguaje como un problema biológico*. Centro nacional de investigación científica. Paris.
- Maturana, Humberto (1978). *Biología del lenguaje*. Boston: Academic Press.
- Maturana, Humberto (2002). *De máquinas y seres vivos*. Madrid: Selecciones Científicas.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1991). *Autopoiesis y cognición*. Estudios Bostonianos. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: editorial universitaria Lumen.
- Morin, Edgar. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, España. Editorial Cátedra.
- Morin, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Morin, Edgar. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad*. Madrid, España. Editorial Cátedra.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: España: Editorial Gedisa.
- Navarro, Joaquín (1973). *La nueva matemática*. Barcelona: Colección Salvat de grandes temas.
- OCDE (2003). *La comprensión del cerebro*. México: editorial Santillana s.a.
- Piaget, Jean. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: editorial Ariel s.a.
- Piaget, Jean. (1980). *El Estructuralismo*. España: oikos-tau s.a. ediciones.
- Popper, Karl. y Lorenz, Konrad. (2000). *El porvenir está abierto*. Barcelona, España: Editorial Metatemas.
- Popper, Karl. (1991). *La lógica de la investigación científica*. México: editorial Rei.
- Popper, Karl. (1997). *El mito del marco común*. Madrid: editorial Paidós, edición primera.
- Prigogine, Ilya. (1983). *Tan solo una ilusión*. Buenos Aires: Editorial Tusquets.
- Quintero Gallego, A. (1987). *Análisis de la validez del test de Clozé de comprensión lectora*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Reinhard, Fritz y Soeder, Heinrich. (1974). *Atlas de matemáticas*. Madrid: alianza editorial.
- Sánchez Buitrago, Dairo. (2011). *Seminario sobre investigación cualitativa*. Manizales. Universidad de Manizales.
- Sánchez Buitrago, Dairo. (2011). *Seminario sobre neuroaprendizaje*. Manizales. Universidad de Manizales. Colombia.
- Sandoval de Álvarez, María. (1990). *Entrenamiento en comprensión lectora utilizando la técnica de Clozé*. En: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.brapci.ufpr.br%2Fdownload.php%3Fdd0%3D14459&ei=AycBUv-zF5KK9gSEhCYCA&usg=AFQjCNENsnBR-p2DzDnfm64LkSH7675duQ&bvm=bv.50310824,d.eWU> (Recuperado en agosto 3 de 2013)
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: editorial Ariel s.a.
- Silva Díaz, María Cecilia. (2006). *Libros que enseñan a leer*. Universidad autónoma de Barcelona.
- Touraine, Alain. (2000). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica



Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva¹

CATHERINE ALDANA SALAZAR² - LINA MARIA CASTRO CASTAÑO³
ALEXANDER GÓMEZ VALENCIA⁴ - BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZABAL⁵

Resumen

Las políticas públicas de inclusión son la respuesta a los riesgos de tipo social generados básicamente por la exclusión. Siendo la escuela el espacio vital más vulnerable a éstos riesgos, no puede escapar del complejo tejido de las relaciones que se dan en la sociedad. De hecho, en este espacio académico se vive diariamente, y por ende allí se refleja fielmente la realidad social y epocal de una comunidad educativa, en la cual se presentan prácticas excluyentes que evidenciaron la necesidad de diseñar y ejecutar una serie de políticas de inclusión focalizadas para el ambiente escolar. Dichas políticas están dadas desde el ámbito internacional, permeando de manera paulatina los escenarios de los países Latinoamericanos, de los cuales hace parte Colombia. Para Nuestro país, estas políticas empezaron a tomar fuerza en la década de los noventa, y se relacionan directamente con la reforma de la constitución nacional, en la cual se definió al país como un Estado social de derecho que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural. A partir de este momento, los actores educativos como consecuencia de la política de inclusión enfrentamos cambios de paradigmas anquilosados durante siglos en la escuela tradicional. Por tal razón, nosotros como investigadores inmersos e interesados en la realidad que reviste la educación de nuestras instituciones educativas y desde los diferentes roles que desempeñamos, buscamos dentro del proceso investigativo, comprender las concepciones y representaciones que los actores educativos tienen frente a la política pública de inclusión, y la relación de ésta con la gestión

1 Recibido: 21 de julio de 2013. Aceptado: 16 de septiembre de 2013.

2 Catherine Aldana Salazar. Licenciada en Biología y Educación Ambiental de la Universidad del Quindío. Magister en Educación desde la diversidad. Docente nombrada en la Secretaría de Educación de Armenia, asignada a la Institución Educativa Camilo Torres. Correo Electrónico: ktaldana@hotmail.com

3 Lina María Castro Castaño. Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad del Quindío. Diplomado en Gestión Educativa de la SEM. Magister en Educación desde la diversidad. Directivo Docente nombrada en la Secretaría de Educación de Armenia, asignada a la Institución Educativa Camilo Torres. Correo Electrónico: linacastro72@hotmail.com

4 Alexander Gómez Valencia. Profesional en Economía de la Universidad la Gran Colombia. Especialista en Gerencia Educativa con Énfasis en Proyectos de la Universidad Católica de Manizales. Magister en Educación desde la diversidad. Docente nombrado en la Secretaría de Educación de Armenia, asignado a la Institución Educativa Camilo Torres. Correo Electrónico: alexcafe69@hotmail.com

5 Beatriz Ramírez Aristizabal. Magister en Educación. Doctorante en Ciencias sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde. Directora Maestrías Educación-docencia y Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales. Docente e investigadora Universidad de Manizales. Correo electrónico: bramirez@umanizales.edu.co

directiva. De esa manera, al acercarnos a los sujetos con sus historias, experiencias y sensaciones, pudimos develar una realidad, con la única intención de brindar una educación para todos. Dicha realidad, se analizó desde una perspectiva cualitativa, a partir de tres tipos de factores: los *Limitantes* (condiciones ausentes o insuficientes que afectan el colectivo), los *Inhibidores* (condiciones que impiden o suspenden el desarrollo esperado) y los *Potenciadores* (condiciones que impulsan, dan fuerza, respalda y favorecen). Así pues, luego de hacer lectura de las percepciones y representaciones descritas por los diferentes actores educativos, encontramos que la política pública de inclusión en las instituciones educativas Camilo Torres y los Quindío de la ciudad de Armenia esta potenciada por el clima escolar, inhibida por la no comprensión del concepto “escuela para todos” y limitada por la ausencia de la gestión directiva.

Palabras claves: Inclusión – percepciones – representaciones – gestión directiva – factor inhibidor – factor potenciador – factor limitante – política pública de inclusión educativa.

Understandings and representations arisen from the inclusion public policy incorporation from the directive management

Abstract

The inclusion public policies are the answer for the social risks generated basically by the exclusion. Being the school the most vulnerable vital space to these risks, the school interaction cannot escape from the complex tissue of relationships given by society. In fact, in this academic space it is lived everyday, thus, it is there where the social and epochal reality of a school community is accurately reflected, in which exclusionary practices are presented that evidenced the need of designing and executing a number of inclusion policies focused in the school environment. Such policies are brought from the international scope, permeating in a gradual way several Latin American countries scenarios, which Colombia belongs to. For our country, these policies started to get stronger in the nineties, and are directly related with the national constitutional change, in which the country was defined as a social state of law that acknowledges and protects the ethnic and cultural diversity. From that moment on, the educative actors, as a consequence of the inclusion policy, we were faced to paradigmatic changes ossified during centuries in the traditional school. That is why, we, as researchers immersed and interested in the reality that covers the education of our educational institutions and from the different roles we perform, search in the researching process, to comprehend the conceptions and representations that educative actors have regarding the inclusion public policy, and the relationship of it with the directive management. So, by getting closer to the subjects with their stories, experiences and sensations, we could reveal a reality, with the only intention of giving an education for all. Such reality has been analysed from a qualitative perspective, departing from three types of factors, the Limiting (Absent or insufficient conditions



that affect the collective), the Inhibitors (Conditions that prevent or suspend the expected development) and the Enhancers (Conditions that propel, strengthen, support and favor). Thus, after reading the perceptions and representations described by the different educative actors, we found out that the inclusion public policy in the educational institutions Camilo Torres and Quindos from Armenia are enhanced by the school environment, inhibited by the lack of understanding of the concept “school for everyone” and limited by the absence of the directive management.

Keywords: Inclusion – Perceptions – Representations – Directive management – Inhibitor Factor – Enhancer Factor – Limiting Factor – Educative Inclusion Public Policy.

Argumentación vital

Las tensiones y sentires que como directivos docentes y docentes, tenemos frente al desafío que representan las políticas públicas de inclusión en las instituciones educativas de Armenia, dan origen a la necesidad de comprender las diferentes percepciones que se tienen sobre éstas, pues dichas percepciones influyen en la atención y prestación del servicio educativo, ya que la implementación de las políticas está sujeta a la subjetividad del docente y directivo docente. Para ello identificamos las significaciones que construyen los diferentes actores educativos sobre las políticas de inclusión, su direccionamiento desde la gestión directiva y su tránsito por los diferentes componentes de esta gestión.

Comprender las percepciones que tienen los diferentes actores de la comunidad educativa, las cuales influyen en la atención y prestación del servicio educativo con calidad, entendida ésta, según Muntaner (2011) cuando cita a Ainscow y Otros *“como el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”*, es de vital importancia para el proceso investigativo.

Un posible camino para comprender estas políticas es identificar las significaciones que construyen los diferentes actores educativos, concretamente sobre la política de inclusión y su direccionamiento desde la gestión directiva. Dichas significaciones son producto de las concepciones y representaciones de las políticas públicas de inclusión que hacen los directivos docentes, las cuales pueden convertirse en factores inhibidores, o sea que impiden y suspenden el desarrollo esperado; factores potenciadores que se encargan de impulsar darle fuerza, respaldar y favorecer el desarrollo; y factores limitantes, los cuales son concebidos como condiciones ausentes o insuficientes que afectan el colectivo.

La participación de los directivos docentes y docentes es relevante, ya que cada uno de ellos tiene un papel protagónico en la educación, papeles que se desprenden a partir de sujetos con conciencia y con capacidad de reflexionar, los cuales pueden tomar posición y generar propuestas alternativas complementarias o contestarías de los lineamientos y enfoques establecidos por las políticas públicas. Los estudiantes tienen la posibilidad de construir su propia historia, comprendiéndose como sujetos políticos e intelectuales que pueden construir un saber conformado por diversidad de discursos que den cuenta de la realidad educativa, de las políticas que orientan esa realidad y de las posibilidades de transformación de la misma.

Historiales de la indagación

La investigación en torno a la gestión educativa, ha cobrado gran importancia en los últimos años, centrándose especialmente en las prácticas de gestión desde las políticas de calidad, donde el propósito es el de realizar una mirada crítica sobre las prácticas que desarrollan los equipos directivos de las instituciones educativas. En este proceso se hace necesaria la revisión de documentos y de resultados de investigaciones relacionadas con la Política de Inclusión en el contexto educativo, desde una mirada más global.

Una recurrencia que encuentran todos los investigadores que indagan sobre la gestión eficiente, sea a nivel del aula, de gestión institucional, o de gestión del sistema educativo, es que en una gestión eficiente se pueden reconocer tres elementos esenciales: 1. no hay buena gestión si no hay un objetivo claro, sea este un objetivo de aprendizaje, un objetivo institucional o un objetivo de mejora del sistema; 2. no hay buena gestión si no hay una presión para mejorar, que no necesita ser una presión negativa sino que puede ser fomentar los intereses, dar posibilidades, entre otras; y 3. no hay buena gestión si no hay recursos para hacer lo que se requiere, es decir, que quien conduce el proceso de gestión es quien tiene que proporcionar los recursos para que las acciones lleguen a producir los resultados.

Para el proceso investigativo tuvimos en cuenta las siguientes investigaciones por su significado dentro del mismo; La Red de Apoyo a la Gestión Educativa, presenta la publicación de diferentes investigaciones en torno a la gestión, un tema oportuno de investigar desde el cambio, la innovación y la política educativa, buscando la importancia de las dinámicas en los centros educativos al implementar las políticas, se concluyó que *“los centros educativos hacen una adaptación local muy fuerte de la política educativa..., la manera en que ejerce su rol el director*

(liderazgo) pedagógico, visión estratégica, presión direccional, prioridades y construcción de equipos y la forma en que los centros funcionan como organizaciones (cultura, sus prioridades, colegialidad entre docentes, existencia de metas compartidas, resolución de problemas y márgenes de autonomía), son factores claves en la adaptación de las políticas” (Aristimuño, 2012, 41).

Ubicándonos en nuestro contexto, encontramos una investigación titulada “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico”, en dicha investigación se concluye que la mayoría de los docentes presentan una actitud de responsabilidad frente a la inclusión educativa, reflejada en el discurso, ya que en la institución no se evidencian las acciones; Otros docentes manifiestan el rechazo hacia la inclusión educativa, con argumentos de la falta de capacitación, la no comprensión de que los estudiantes con necesidades educativas especiales sean atendidos por docentes regulares, la visión de que éstos estudiantes son un problema para el docente en el aula por la indisciplina y el bajo rendimiento académico, consideran que los estudiantes en condiciones especiales deben ser atendidos por otros profesores que estén capacitados en educación especial. Igualmente concluyen que las instituciones que son consideradas “inclusivas”, se convierten en excluyentes, ya que los estudiantes son integrados, pues no se cuentan con criterios definidos de atención, los docentes cuando el estudiante ya está en el aula, delegan la responsabilidad de la atención al psicorientador o al docente del apoyo, e incluso se les atribuye la responsabilidad del comportamiento y rendimiento académico de éstos estudiantes; Por último los investigadores hacen énfasis en *“la carencia del profesor en el campo pedagógico, la demanda de los docentes de capacitación para atender a los niños incluidos, en realidad corresponde a la poca formación pedagógica, didáctica y*



en procesos de evaluación que tienen los profesores” (Díaz, 2010, 28).

Por otra parte en la línea de las políticas públicas encontramos la investigación sobre “prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá”, realizada en la Universidad Javeriana, éste documento en sus conclusiones nos permite evidenciar que *“la calidad educativa, se relaciona con la calidad de seres humanos que se forman en los colegios, lo cual implica que las instituciones educativas le ofrezcan a los estudiantes oportunidades para desarrollar sus proyectos de vida, la construcción colectiva de procesos, el compromiso de todos, el trabajo en equipo y la inclusión, además, de un clima institucional positivo”* (Arismendi, 2009, 59).

En el recorrido por los historiales de la indagación, encontramos que si bien las investigaciones citadas han tenido en cuenta la gestión directiva, la calidad educativa, las políticas públicas y la política de inclusión educativa, aún faltaba abordar la relación entre las políticas y específicamente la política de inclusión educativa y la gestión directiva, es aquí donde emerge la razón de la presente investigación, a la luz del enfoque cualitativo, indagando, comprendiendo las concepciones y construyendo la red de significados que nos permita develar los factores limitantes, potenciadores e inhibidores de la política de inclusión desde la gestión directiva en las instituciones educativas.

Área problemática

La Secretaria de Educación municipal de Armenia, como entidad certificada, ha desarrollado variadas estrategias con el fin de brindar respuestas a las dinámicas sociales, tenido aciertos y desaciertos, éstos últimos debido principalmente a la deficiencia en las lecturas y análisis de contexto que limitan su capacidad para orientar eficientemente la toma de decisiones, igualmente se pone de manifiesto

una escasa continuidad en el desarrollo de las políticas públicas educativas en el ámbito territorial.

En el plan sectorial de educación Armenia, se hace referencia al fortalecimiento de la gestión del sector educativo Alcaldía de Armenia, (2012, 33), la gestión educativa se presenta como “un pilar de la cultura organizacional, la cual se debe caracterizar, por la capacidad de actuar en contexto, de responder al cambio, mediante el fortalecimiento de la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas”, encontramos que desde las políticas locales se da importancia a la gestión educativa y a la autonomía escolar, sin embargo, cuando observamos las características de las instituciones educativas Camilo Torres y Los Quindos, encontramos que aún no se evidencia la adecuada implementación de la política pública de educación inclusiva; En La I. E. Los Quindos, los docentes entrevistados consideran de vital importancia la implementación de modelos flexibles que permitan sacar del aula de clase los estudiantes que causan problemas y tenerlos alejados, igualmente los directivos manifiestan que la política de inclusión educativa está “de moda”, lo cual la hace pasajera, percepción que ubica a la institución ajena a la implementación de la política, los entrevistados en general le dieron gran importancia al trabajo de la maestra de apoyo, quién según ellos puede atender fuera del aula a los estudiantes con dificultades.

En la I. E. Camilo Torres, desde el año 2004 se cuenta con la integración de estudiantes en condición de discapacidad visual, como resultado de la distribución realizada por la SEM, designando en el municipio de Armenia dos instituciones para que se especializaran en la atención de la discapacidad visual y auditiva respectivamente; si bien la I. E. Camilo Torres ha tenido procesos de sensibilización como lo expresa el rector, la implementación de la política pública de inclusión se focalizó desde la discapacidad, desde el

déficit, dejando de lado a los otros, desdibujándose la comprensión de la educación para todos.

Es así como emerge el problema de investigación desde las comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva en las instituciones educativas. Las características de ambas instituciones posibilitaron la realización del proceso investigativo, el cual se formula desde el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los factores: potenciadores, inhibidores y limitantes que desde la gestión directiva se dan con la política pública de inclusión en las instituciones educativas Camilo Torres y Los Quindos del municipio de Armenia?

Intencionalidad

Develar los factores potenciadores, inhibidores y limitantes que se configuran en la gestión directiva, a partir de la implementación de la política pública de inclusión en las instituciones educativas Camilo Torres y Los Quindos del municipio de Armenia.

Intencionalidades delimitadas

- Indagar y categorizar las concepciones y representaciones que tiene la comunidad educativa frente a la gestión directiva desde la implementación de la política pública de inclusión.
- Comprender los factores potenciadores, inhibidores y limitantes de la gestión directiva frente a la implementación de la política pública de inclusión.
- Construir red de significados que se configuran a partir de los factores que emergen de la gestión directiva sobre la política de inclusión.

Posturas de las concepciones

El referente conceptual de la investigación se basa en el análisis de los conceptos principales que soportan la pregunta en cuestión: gestión, gestión educativa,

políticas públicas, inclusión educativa, representaciones y comprensiones. Los factores se abordaron y analizaron desde la siguiente mirada trídica: *Factores Limitantes*, concebidos como condiciones ausentes o insuficientes que afectan el colectivo o la organización, *Factores de Inhibición*, los cuales impiden y suspenden el desarrollo esperado de la puesta en práctica de las políticas públicas de inclusión y *los Factores Potenciadores* que se encargan de impulsar, darle fuerza, respaldar y favorecer el desarrollo de la inclusión en la escuela, desde esta perspectiva de factores y siguiendo el hilo conductor de las subjetividades (Comprensiones y representaciones) de las políticas públicas de inclusión, se pudo indagar y dimensionar el sentido que se le confiere a la inclusión.

Esto exige romper con paradigmas que amplíen la cosmovisión de los directivos y docentes, en otras palabras y como lo plantea nuestra maestra Norelly Soto es *"Una nueva retórica que sostiene que la escuela se debe fundamentar en nuevos conceptos, emplear nuevas prácticas y erigir nuevos medios e instituciones. En realidad lo que se necesita es un renacimiento en el pensamiento y práctica educativa"* (Soto, 2008, 20).

Al respecto, se puede relacionar el renacimiento de la escuela que propone la doctora Soto, con la necesidad de responder al mundo actual y todas sus demandas, en lo cual podemos profundizar parafraseando a Alain, T. (2005) "El mundo como lo conocíamos ha sufrido una ruptura, presento cambios importantes antes y después de las guerras, emergió la mundialización, la globalización y el capitalismo extremo; modelos que han tratado de responder al desplazamiento de las personas, a la miseria, la violencia social, a las propias guerras y a las desigualdades, entre otras consecuencias de las distintas representaciones del mundo y de la hegemonía política que se ha vivido en la humanidad".



Por este repaso, de cierta manera irresponsable por minimizar un pensamiento tan complejo y unas ideas tan amplias a unas cuantas palabras, pero que son en esencia los aspectos relevantes que la educación, o mejor que la escuela debe tener en cuenta al momento de atender a sus nuevos “clientes” como se expresaría en el lenguaje capitalista y por ende, se debe replantear su sentido institucional, de servicio a la población, en especial a los más desprotegidos por el sistema, una escuela que deje su roll servil hacia las políticas neoliberales, para convertirse en una escuela renovada, independiente, viva, que permita como lo enuncia Touraine “un nuevo dinamismo que llegue a recomponer lo que el modelo occidental ha separado, superando todas las polarizaciones. Esta acción es ya manifiesta, por ejemplo en los movimientos ecologistas, en grupos gremiales, sindicales y en grupos tradicionalmente atropellados en la historia como las mujeres que luchan contra la desigualdad y la globalización”. Es por todo lo anteriormente planteado que se necesita una escuela con un nuevo paradigma cultural, que defienda y promueva la reivindicación de todos los derechos, especialmente los culturales”.

En esta nueva propuesta se añade que las políticas públicas son construidas bajo un enfoque de derechos y responden al desafío de la igualdad distributiva de las oportunidades en el sector educativo, y de allí que *“las transformaciones, reformas y cambios en ese sector han sido afectadas por los lineamientos formulados por agentes internacionales y entidades como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, especialmente en la década de los 80, los cuales han demandado la descentralización administrativa en la educación”* (Libreros, 2002, 8).

En este sentido se puede detallar que los organismos multilaterales (BM, FMI, entre otros), desde los años 80 vienen realizando reformas que influyen en todos los países y que apuntan a los cambios en la macroeconomía, el régimen comercial y

el desarrollo privado esencialmente, aunque también impulsan cambios como: la orientación hacia el exterior, la integración hemisférica, el sector político, el desarrollo de los recursos humanos y últimamente se enfoca en desarrollar las políticas para aliviar la pobreza.

Cómo se observa, son propósitos loables que conmueven a cualquier persona que no tenga un mínimo de conocimiento sobre el verdadero manejo político y económico del orden mundial, y decimos orden, porque a nuestro juicio es lo que realmente representan dichos organismos, es decir, conservadores del orden mundial, cuya función es hacer mantenimiento al paradigma económico neoliberal, como lo expresa Chris Van der Borgh en su artículo “Una comparación de 4 modelos contemporáneos de desarrollo en América Latina” “El FMI, y el BM han sido criticados no solo por no haber resuelto la crisis de América Latina, sino también por haberla agravado. Una de las críticas principales señala la falta de responsabilidad por las consecuencias sociales de sus políticos. Ahora parece que las instituciones financieras internacionales quieren (o tienen que) encarar la llamada “deuda social”, causadas por los cortes drásticos en el gasto público y las tasas de crecimiento negativas”.

En consecuencia de las políticas y actuaciones de la banca multilateral y sus condicionamientos a los países que reciben sus “ayudas”, se perjudica entre otros sectores el educativo, ya que por ejemplo Colombia se está viendo afectada desde el año 2000 por el recorte al gasto público, que a través de reformas como el acto legislativo 012 del 2000, “plantean una reducción importante del presupuesto público para las regiones”, que perjudican en mayor forma la educación y la salud, y es más la preocupación, pues seguirá esta reducción del presupuesto educativo hasta el año 2016, reforma que analiza en su artículo el senador Jaime Dussan de la siguiente forma: “menos recursos y más responsabilidades para las regiones”.

Como queda evidenciado en los párrafos anteriores, la banca internacional sale perdiendo a la hora de comparar, y poner en un lado de la balanza sus propósitos, sus acciones, sus ayudas y en el otro sus exigencias a cada país receptor de sus recursos. A lo que se refiere la doctora Ana María Ezcurra, en su artículo “Banco Mundial y fondos sociales en América Latina y el Caribe”, en donde “por un lado resalta las bondades de los bancos internacionales que a través de los fondos sociales cumplen labores positivas en políticas sociales y económicas, como provisión de servicios e infraestructura en sectores diversos como la salud, la nutrición, la educación y el saneamiento básico entre otros. Pero por otro lado, y a pesar de darle gran valor a los fondos sociales y a la banca multilateral, reconoce que las verdaderas causas de la pobreza son políticas, y exigen cambios fundamentales en la estructura de poder, por lo cual se requiere de un nuevo modelo de desarrollo humano, no unos pocos ajustes marginales a los tradicionales modelos de crecimiento”. En síntesis podemos decir que son más los daños causados a nuestros países en desarrollo, que el aporte al desarrollo humano que se pueda generar desde la banca multilateral.

Así pues, a manera de explicación, en este pequeño discurso se destaca la falta de oportunidades sociales en los países en desarrollo, por lo cual se sugiere la influencia del estado, de los poderes públicos nacionales e internacionales, generalmente representados por la banca multilateral, para entrar a subsanar todas las necesidades que presentan las personas más vulnerables en Latinoamérica.

De esta manera emergen las contribuciones y ayudas en el mundo, generalmente patrocinadas por países desarrollados como los Estados Unidos, que a través de terceros brinda subvenciones y recursos para mitigar la miseria que se ha mencionado en los países tercermundistas, pero que resulta ser una ayuda condicionada e interesada que en verdad busca eliminar

las libertades políticas de los países más pobres, con el fin de sostener su dominio mundial y por supuesto brindar sostenibilidad en el tiempo a todos los poderes económicos, sociales y políticos que ejercen el control global actualmente, por lo que coartan las posibilidades de expansión de libertades, de toma de decisiones y compromiso social que pueda contribuir a la formación de paradigmas serios que representen a cada país en vía de desarrollo, donde se planteen y se lleven a cabo con urgencia políticas de participación y oportunidades para las personas marginadas en lo social, económico, educativo y salud. Como lo confirma (de Sebastián, 1993, 61) “La ayuda económica al desarrollo podría aumentarse sustancialmente y organizarse de modo que llegara efectivamente a los destinatarios que más lo necesitan. Y, sobre todo, la actividad económica general (o sea, el comercio y la inversión internacional), que hoy es montada para beneficiar de una manera egoísta y desproporcionada a los países industrializados, tendría que montarse con más equidad y más racionalidad”.

Como ejemplo, de lo esbozado sobre la intervención de los organismos internacionales en las políticas de desarrollo de cada país pobre, podemos traer a colación el artículo “agencias multilaterales de desarrollo y política educativa. Una aproximación a su impacto en Chile”, donde su autora María Paz Coz Zuñiga, explica detalladamente como “las agencias multilaterales de desarrollo han sido de particular relevancia en la determinación de la política educativa latinoamericana: El Banco Mundial (BM), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y el Fondo Monetario Internacional (FMI)”, ya que según la autora del artículo, “estas instituciones impactan la política educativa de los países “en vías de desarrollo” de la siguiente forma: a) asesoramiento de ideas (recomendaciones), b) condicionalidad de préstamos monetarios, c) respaldo internacional, y d) persuasión intelectual”.



No obstante, el objetivo de estas líneas, no es dejar el tema aclarado y resuelto, es dejar una idea general y argumentada de la problemática social en Latino América, que se puede utilizar como diagnóstico para elaborar planes en el sector educativo que permitan conocer las políticas públicas educativas de inclusión, sus orígenes y los procesos que han desarrollado, para en última instancia comprenderlas mejor, apropiarlas al contexto y proponer a los gobiernos locales, regionales y nacionales que tomen una postura pensando en el desarrollo de país, en las mejores posibilidades para nuestra población, en disminuir las brechas sociales y económicas, que permitan un espacio propicio para el nacimiento de una escuela autónoma, que le apunte a la cultura en el corto, mediano y largo plazo y que luche por cambiar de raíz la problemática colombiana y latinoamericana de dependencia y subordinación a estos organismos mundiales.

Desde esta perspectiva global, de intereses particulares y de descentralización se hace necesario replantear las organizaciones, especialmente las educativas en los aspectos de dirección, flexibilidad curricular y prácticas educativas. Es precisamente en las instituciones educativas donde se puede observar una relación indivisible entre escuela y sociedad, emergiendo de ésta relación la necesidad de abordar las significaciones e implementaciones de las políticas públicas de inclusión, contemplando la construcción de indicadores factibles y medibles desde el marco de derechos a la educación como los *“planteados en la teoría de las 4A- Asequibilidad, Acceso, Aceptabilidad y Adaptabilidad en las organizaciones educativas”* (Tomasevski, 2004, 349).

De igual forma, con el fin de continuar aclarando el panorama sobre las políticas de inclusión es importante considerar algunos referentes internacionales, que permiten contextualizar el horizonte de tales políticas en el orden nacional y local. Así pues, en el ámbito internacional es ne-

cesario mencionar la Conferencia de Salamanca (UNESCO 1994), la convención de los derechos del niño de la ONU (1989), las Reglas Estándar sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad de la ONU (1993) y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia. 1990). Estos eventos han creado una cultura global a favor de la inclusión planteando que todas las formas de segregación son ética y socialmente inaceptables. Otro elemento rector al respecto, se estableció en la conferencia Internacional de educación número 48 (Ginebra, 2008), en la cual se trazaron estrategias para responder a las características diversas de los estudiantes, fijando la atención en poblaciones vulnerables del sector educativo con una intención clara de evitar la discriminación, así la inclusión se convierte en una propuesta de constante construcción, la cual ubicada en un marco de derechos a la educación, posibilita identificar los direccionamientos de participación de los sujetos educativos y comprensiones de dichas políticas por parte de los actores educativos.

Al respecto, en el contexto latinoamericano encontramos referentes importantes como la declaración *“Hacia una Estrategia Para La Inclusión Educativa y Social de La Infancia y la Adolescencia con Capacidades Diferentes”* (Perú, 2004), y el proyecto regional *“Población Afro descendiente de América Latina”*, el cual se empezó a ejecutar en el año 2009 como iniciativa de la PNUD. Ahora bien, estos países presentan características comunes frente al nivel de desarrollo y a las necesidades sentidas en el campo educativo, sin embargo, existen también diferencias culturales y gubernamentales, tal como lo plantea Marcelo Krichesky, (2011, 3) el cual expresa que *“La agenda regional latinoamericana está orientada, sin duda alguna, por una búsqueda de la igualdad con atención, en simultaneidad, a las formas de expresión de la diversidad que caracterizan a la subregiones, países y hasta territorios dentro de estos, a la vez,*

se está en presencia de un proyecto regional que permite compartir experiencias y conocimientos sobre logros y problemas, sin desconocer la particularidad de cada país, su cultura e historia, así como las cualidades propias de sus sistemas educativos”.

El interés para indagar y comprender las representaciones sociales de los actores educativos surge cuando se remite a la literatura especializada y se encuentra que las representaciones se construyen como una forma colectiva del conocimiento que permiten la construcción de comportamientos, establecimiento de relaciones entre las personas y marco de lectura de la realidad, en este caso de lectura de las políticas públicas de inclusión, así lo deja ver Aguirre (2004, 5), cuando define a las representaciones sociales como *“un tipo de conocimiento elaborado colectivamente y ampliamente distribuido en la sociedad. Este conocimiento se sitúa en el sentido común, está comprometido con la construcción del significado de los objetos y los acontecimientos de la vida diaria, y por la tanto se encarga de orientar el comportamiento de los individuos tanto en el mundo material como en el social”*.

Las representaciones sociales se constituyen entonces en un *“corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan poderes de su imaginación”* (Moscovici, 1979). El estudio de las representaciones sociales en los actores educativos, tiene importancia para ayudarnos a comprender porque se aceptan algunas políticas y otras no. Estas *“albergan un gran volumen de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, ritos, técnicas, costumbres, modas, sentimientos, creencias, miedos entre tantas y tan diversas cosas que nos permiten vivir”* (Vergara, 2008, 64). Por otra parte en la gestión directiva es muy valioso comprender las

representaciones que se construyen sobre la inclusión, puesto que esto genera una disposición de trabajo hacia el otro. “La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno” (Skliar, 2002).

Esbozo sistémico del trayecto vital

Elegimos para el desarrollo investigativo el enfoque cualitativo desde la perspectiva de construcción colectiva y con la metodología del análisis categorial propio de la teoría fundada, *“el análisis cualitativo ofrece un conjunto de procedimientos muy útiles – en esencia son derroteros, técnicas sugeridas, no mandamientos – También ofrece una metodología, una manera de pensar la realidad social y de estudiarla”* (Strauss y Corbin, 1998, 12). Metodología que permite la comprensión de las realidades, consideradas desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción, que se observó a partir de nuestra lógica y sentires como protagonistas, igualmente el proceso investigativo resalta las acciones de la observación, el razonamiento inductivo y la construcción de nuevos conceptos.

“Un fenómeno multidimensional como es el de las Ciencias Sociales debe de afrontarse desde “el punto que conecta” a las distintas disciplinas que generan impactos y consecuencias teórico-prácticas producto de su interrelación permanente” (Valero y Jiménez, 2012, 3), la interrelación de los elementos planteados nos aportaron el trayecto para la construcción de nuevas formas de analizar los datos cualitativos, como también para generar la formulación de nuevos interrogantes en el papel de investigadores frente a una variedad de datos, algunos de ellos, referidos a, ¿cómo encontrar el sentido a todo este material? ¿Cómo establecer una interpretación teórica que al mismo tiempo



se halle anclada en la realidad empírica de las Instituciones Educativas, reflejada en el material sobre la política de Inclusión? ¿Cómo podemos garantizar que los datos e interpretaciones de los factores potenciadores, limitantes e inhibidores sean válidos y confiables? ¿Cómo superar los prejuicios desde nuestras posturas y roles profesionales, los sesgos y las perspectivas estereotipadas que traemos al trabajo analítico? ¿Cómo reunimos los análisis para crear una formulación teórica concisa del área de estudio?

Todas las situaciones referidas y las preguntas que concebimos, pueden ser abordadas mediante el enfoque de investigación que desde la perspectiva de la construcción colectiva y con la ayuda del análisis propio de la teoría fundada, se consideran relevantes las actividades transformadoras, tendientes a la construcción de espacios en los cuales el pensamiento sea continuamente formado, construido, reconstruido y transformado. La formación del pensamiento dinámico debe ser también acción colectiva de construcción de conocimientos que trasciende la mera construcción o recolección de datos, su sistematización y análisis.

En la implementación de esta metodología, exploramos la diferencia entre la descripción, el ordenamiento conceptual y la teorización lo cual nos permitió examinar la información mediante la formulación de códigos, categorías, memorandos y paradigmas en la construcción de sentido. Se desarrollaron varios momentos en este proceso de investigación cualitativa. Primero, los datos que provenían de fuentes primarias, las entrevistas; Segundo, la interpretación y organización de los datos que permitió conceptualizar y reducir los datos, proyectar categorías, en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales. En palabras de la teoría fundada, se realizan técnicas de codificación abierta, codificación axial y procedimientos de codificación selectiva, que son usados como herramientas para

recoger, organizar, sistematizar y analizar la información.

En el transcurso del proceso investigativo, se nos posibilitó abordar el tema desde métodos interpretativos de forma sistémica, disciplinada, brindándonos elementos para analizar la realidad escolar desde las comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política pública de inclusión educativa desde la gestión directiva en las instituciones educativas Los Quindos y Camilo Torres del municipio de Armenia en el año 2012.

La unidad de análisis y de trabajo, en el tránsito de la construcción de sentido nos permitió plasmar las voces de los que consideramos son los principales protagonistas, los directivos docentes, los docentes que se muestran en el papel antagónico con sus tensiones y los padres de familia y estudiantes como el público que al final de la presentación es el que se beneficia o no de las enseñanzas que deja el celuloide; tras bambalinas, aquellos que en silencio tejen el entramado que desarrolla la historia, para efectos de la investigación se ubican en los funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal (SEM), ellos son quizás los más importantes ya que es el ente territorial encargado de prestar un servicio educativo que atienda las necesidades de toda su población. Los grupos poblacionales delimitados en la unidad de trabajo en el proceso investigativo los abordamos desde varios contextos educativos así: Secretaría de Educación Municipal de Armenia, 3 funcionarios entrevistados (Secretario de Educación, Líder del Equipo de Calidad y Coordinadora Inclusión Educativa); de las Instituciones Educativas Camilo Torres y los Quindos entrevistamos los Directivos Docentes, 5 Docentes, 3 Padres de Familia y 3 Estudiantes de cada una.

Construcción de sentido

- **El clima escolar como potenciador en la implementación de la política pública de inclusión.**

Al momento de definir el concepto de gestión escolar, diferentes autores coinciden en que ésta permite potenciar las instituciones que se dedican a la formación, a partir de un conjunto de acciones intencionadas y que permean de la comunidad educativa, con el propósito de favorecer los procesos de las instituciones de manera contextualizada. Es así, como el MEN publica en su página institucional que *“La gestión escolar en los establecimientos educativos, es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales”*. Ahora bien, “el enriquecer” los procesos a partir del trabajo planeado desde la gestión educativa, permitirá alcanzar la anhelada calidad educativa, he ahí la importancia de esta gestión, tal y como se menciona en la página institucional del MEN: *“La importancia que tiene la gestión escolar para el mejoramiento de la calidad en el país, radica en el fortalecimiento de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos; en sus instancias administrativas y sistema pedagógico, para generar cambios y aportar un valor agregado en conocimientos y desarrollo de competencias a los estudiantes”*.

La definición del concepto de gestión escolar, se complementa con el reconocimiento de las áreas de gestión que la conforman, estas son: directiva, comunitaria, pedagógica y académica, y administrativa y financiera. A partir del adecuado engranaje de las gestiones anteriormente mencionadas, se espera el éxito en el proceso educativo. No obstante, dentro de las cuatro áreas de gestión, se destaca la directiva, porque ésta permite organizar, ejecutar y evaluar el funcionamiento general de las instituciones, tal y como aparece en la guía 34

del MEN, *“La Gestión directiva: se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado”* (2008, 27). Así pues, es evidente el valor de dicha gestión, ya que la debida orientación de la institución se traducirá en el mejoramiento de la misma, y este a su vez en calidad escolar. Al igual que la gestión educativa, la gestión directiva está subdividida en varios componentes, los cuales son: el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima escolar, el gobierno escolar, y las relaciones con el entorno; a partir de los cuales se da la orientación de todos los procesos institucionales. Estos componentes se revisten de gran importancia, ya que para alcanzar los propósitos de calidad dados desde el MEN, se tiene que partir de una planeación exitosa, además estos le brindan a cada institución un sello distintivo, que dota de identidad la institución. De esta forma, el MEN desde el 2008 ha venido fortaleciendo procesos de calidad en las instituciones educativas, con herramientas como la guía para el mejoramiento continuo, en la cual se traza el camino a partir de la responsabilidad, la autonomía, y la pertinencia, *“El uso responsable de la autonomía permite a los establecimientos brindar una educación de calidad a través de procesos formativos pertinentes y diferenciados, que logren que todos sus estudiantes aprendan, como base de la equidad y la justicia social”* (2008, 15). También, a partir del documento anteriormente citado, queda claro que *“una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven”* (2008, 18). Por lo tanto, es necesario enfatizar que la calidad educativa en la actualidad está pensada desde el fortalecimiento de las habilidades, la participación, y la producción en una sociedad diversa.



De esta manera, en el ámbito educativo el directivo desde su gestión es el llamado a forjar un camino pertinente que lleve hacia el fortalecimiento de la identidad institucional y por ende hacia la calidad educativa; así como a realizar un seguimiento permanente del mismo, con la única intención de mejorar. Por lo tanto, el clima escolar como componente de la gestión directiva es fundamental, ya que este siendo un tejido de interacción escolar, permite crear las condiciones óptimas para el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa. Al respecto el Ministerio determina que el clima escolar tiene como función: *“Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los Integrantes de la institución”* (2008, 28). De esta forma, las instituciones educativas Camilo Torres y los Quindos cumplen con la función del componente anteriormente mencionado, ya que todos los grupos poblacionales entrevistados destacan la sensación de bienestar vivida dentro de estas. Dicho bienestar es producto de un entretejido de cordialidad, respeto, interés y compromiso que caracteriza las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad, y las cuales son descritas por estudiantes (IECT, E. 23 Y 24) y padres de familia (IEQ, E. 19) de la siguiente manera: *“son muy... como unidos, siempre los docentes escuchan a los alumnos y es una relación buena”, “yo he visto que todas las personas que llegan acá se las trata muy bien”, “Pues hasta donde yo sé, son muy buenas. Sí, porque ellos tienen mucha conexión, sí, comparten mucho”*. Percepción que no dista de la del grupo de docentes y directivos docentes, ya que califican el clima escolar como armonioso, pues afirman que: *“hay buena conexión entre los directivos, los padres de familia y los profesores, hay diálogo siempre”, “acá el trato es muy humano”, “cuando llega el muchacho se le da un buen trato”*. Ésta manifiesta satisfacción por el clima escolar

se traduce en reconocimiento institucional, pues son repetitivas las características de calidad que los entrevistados le asignan a sus establecimientos al momento de referirse a ellos, dotándolos de esta manera de un renombre construido a partir de la comparación y la experiencia.

Lo anterior, se confirma cuando parafraseamos a Teodoro Pérez (2006, 5), quien considera que el clima escolar de calidad debe cumplir con las siguientes características: I) liderazgo democrático; II) corresponsabilidad; III) comunicación efectiva y dialógica IV) relaciones respetuosas, acogedoras y cálidas y V) relaciones participativas. Dichas características, se hacen presentes en las descripciones tanto de los estudiantes como de los padres de familia de ambas instituciones quienes afirman: *“Pues yo digo que son buenas y además porque... ellos siempre tiene una relación de que el padre pueda hablar con la rectora o con el coordinador”, “Me parece excelente. Nos escuchamos entre todos y las opciones de todos se toman”, y “yo he vivido aquí un problemita que tuve con un hijo, me llamaron, me dijeron que este pendiente aquí como que viven pendiente de eso, entonces eso es lo que me gusta a mí”*. Así mismo, muchos docentes resaltan del clima escolar lo siguiente: *“se construyen muchos espacios de participación, esos espacios de participación le dan acogida a que el padre de familia pueda expresar cosas, acercarse a las institución”, “igual hay una política de puertas abiertas para toda la comunidad educativa, cualquier persona puede llegar y hablar con el... con el rector directamente si tiene alguna queja de algún asunto en particular”*. Por último, los directivos docentes de los Quindos también describen el clima escolar de su institución como de calidad, dicen que se vivencia la participación, la comunicación y la corresponsabilidad *“generalmente los padres son muy receptivos con la institución”, “si es mucha receptividad de los padres de familia a ese diálogo constante con la institución”* (IEQ,

E. 1), y otro directivo lo complementa que *"hay mucho espacio de comunicación, los jueves hay media hora de encuentro con los padres"* (IEQ, E. 4).

En cuanto al reconocimiento de calidad construido a partir de la experiencia y la comparación, los estudiantes afirman sentirse satisfechos por el servicio institucional, destacando las siguientes respuestas (IECT, E. 22 y 24) *"a diferencia de todas las instituciones, o sea esta me parece muy bien, o sea me agradan los profesores, ya los conozco y por lo... por el tiempo que llevo, también"*; *"Porque las referencias que me dieron... me pare... me parecieron adecuadas, y porque me siento a gusto acá"*; y (IEQ, E. 27) cuenta que: *"Pues... porque me gusta, es una Institución buena"*. Análogamente, los padres de familia emiten juicios que reflejan la satisfacción por el servicio institucional. De este modo los del Camilo Torres aseveran que: *"me gusta la educación que hay acá. Hay muy buenos profesores"* y *"en el caso de la niña mía, ella mira mucho el cuento de la educación y ella me dice que la educación aquí es buena"* (IECT, E. 16); *"Porque la niña grande... ella estudio en la Camilo Torres y cuando ella salió, pues ella salió de aquí muy bien"* y *"me gusto porque era una Institución muy seria, muy sana, enseñan mucho"* (IECT, E. 17). Entre tanto los padres de familia de la Institución los Quindos responden: *"esta Institución ha sido muy buen colegio, porque yo estudio acá"* (IEQ, E. 19), y *"pues... no, me gusto la Institución, tiene gran calidad de docentes"* (IEQ, E. 21). Las respuestas que nos dan los entrevistados nos permiten evidenciar la actitud positiva que estos tienen frente sus instituciones. Lo que se relaciona con lo emocional, pues parafraseando a González (2008) *"la producción de sentido subjetivo se forma en la vida social a través de la historia y los contextos actuales de esa vida social"*, queda claro que el contexto actual de los estudiantes entrevistados es la creencia que su institución es reconocida por la calidad, lo que es muy importante, pues eso le genera

preferencia por ella, gusto y los motiva. Al respecto Christin (2005) alude que *"varios autores señalan una relación muy importante entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnos y docentes"*, además, se puede decir que dicha relación es directamente proporcional al éxito escolar, pues tal y como lo menciona Christin (2005): *"Son muchos los estudios realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos que hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio"*, siendo innegable que el clima escolar se convierte en un potenciador para todos los procesos inherentes de la escuela.

Se puede afirmar que el clima escolar no se queda confinado en las cuatro paredes institucionales, éste trasciende y como lo menciona Teodoro Pérez (2006, 5) *"El clima escolar apropiado impacta también, en forma indirecta, a la familia y a la sociedad a través de la interacción de los miembros de la institución en sus espacios de convivencia extramurales"*, de ahí, de nuevo la importancia del mismo, pues un clima escolar bien logrado, hace que la institución educativa se proyecte como una institución de calidad, y por lo tanto la sociedad quiera hacer parte de ella. Así pues, las comunidades educativas de ambas instituciones desarrollan lazos afectivos y demuestran su sentido de pertenencia con la institución cuando destacan que: *"el director que en ese entonces era don William... me gustaba mucho la temática que el tenía, que teníamos que apersonarnos de que la Institución era como nuestra segunda casa"* (IEQ, E. 21). Este "apersonarnos", hace referencia a la necesidad de que toda la comunidad educativa se involucre en el mejoramiento institucional, y participe de manera activa, pues esto fortalece los procesos institucionales, de esta forma los entrevistados (IEQ, E. 8 y IECT, E. 18 respectivamente)



destacan el valor de la concertación entre la institución y la familia, de la siguiente manera: *“se construyen muchos espacios de participación, esos espacios de participación le dan acogida a que el padre de familia pueda expresar cosas, acercarse a las institución”* y *“estar de acuerdo con los padres y los niños en las decisiones que se tomen”*. Siguiendo la misma línea, un docente (IECT, E. 12) recalca la trascendencia de la participación, la confianza y el respeto en el ambiente educativo, pues estos elementos son insumos para lo que él llama el “aula perfecta”, aula que según su descripción potenciara la formación del estudiante.

En cuanto al ambiente físico, varios estudiantes describen un ambiente físico ideal para atender la diversidad como un espacio en el que *“Tengan buen espacio para... que los alumnos no... se sientan como... apretados, “el espacio para que todas las personas estén allí, sillas para todos, buena ventilación, iluminación y aseo”*, lo anterior deja ver la prioridad que los estudiantes le dan a la existencia del espacio suficiente y al acondicionamiento del mismo, para así hacer más cómoda su permanencia. Al respecto, los padres de familia (IECT, E. 17), también destacan la importancia de la comodidad, pues manifiestan necesario que estos *“tengan una... silla o sí, un pupitre o una silla cómoda donde ellos se puedan ubicar y puedan estar cómodos y puedan estudiar. Y tener un salón limpio, impecable”*. En cuanto a las respuestas dadas por los docentes uno comenta que *“sus salones de clase tendrían que tener, estar pensados, acondicionados y todo dispuesto para satisfacer ese sujeto”* (IEQ, E. 8). De la misma manera, estos encuentran beneficio al tamaño reducido de sus instituciones, pues esto permite un mejor acercamiento a los estudiantes, así lo menciona un docente (IEQ, E. 10) *“aquí la institución es muy pequeña, permite que tengamos un contacto más directo con los estudiantes”*. Al respecto, Christin (2005), plantea sobre el clima escolar que *“el con-*

junto de características psicosociales de una escuela, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados, confieren un estilo propio a dicha escuela, condicionante a la vez de los distintos procesos educativos”, así pues, queda claro que el ambiente físico, siendo uno de los componente del clima escolar, ayuda a fortalecer la calidad institucional.

Entonces, tanto desde punto de vista teórico como de las comprensiones de los actores educativos entrevistados, se puede concluir que el clima escolar es de vital importancia dentro de las instituciones educativas, pues a partir de la aplicación adecuada de sus componentes se potencia la implementación de la política pública de inclusión. Sobre lo anterior, vale la pena mencionar que desde nuestra experiencia coincidimos totalmente con el hecho de revestir de importancia el clima escolar. Ya que no se puede olvidar que la comunidad educativa está conformada por seres humanos, que independientemente de sus historias e intereses, reclaman ser tratados como tal. No quieren hacerse invisibles dentro de la masa, quieren ser tratados de manera tal que se refleje el conocimiento que se tiene sobre cada uno de ellos, pues de esa manera se hacen visibles. En últimas esta visibilidad, permite que los demás procesos inherentes al contexto educativo fluyan.

- **La no comprensión del concepto de “una escuela para todos” como inhibidor en la aplicación de la política pública de inclusión**

Antes de iniciar el análisis de ésta categoría se hace necesario profundizar sobre los principales conceptos involucrados en esta construcción de sentido: educación, escuela para todos, política pública e inclusión educativa. Significaciones que forman la estructura de la pregunta ¿Por qué la no comprensión del concepto de “una escuela para todos”, inhibe la implementación de la política pública de inclusión educativa?

En primer lugar, se desarrolló el concepto de educación, en donde (Zemelman, 2008), plantea *“que para el análisis de la educación en América Latina es imprescindible deliberar sobre el contexto, en el cual se incluyen el discurso teórico-político y la globalización neoliberal, acompañada de la revolución tecnológica, los cuales junto a la subjetividad colectiva, obligan a revisar el concepto de formación docente para enfrentar desafíos, técnicos y políticos, que van más allá del currículo, como la redefinición del concepto de educación..”* Es decir, se le confiere al contexto gran importancia, ya que es el principal referente para formular estrategias, currículos, planes y proyectos para cada una de las comunidades educativas. Afirmación que de cierta forma ratifica el directivo docente (IECT, E. 5) *“uno tiene que tener eh... la inteligencia o la capacidad de hacer una lectura de eso, sin olvidar las características y necesidades de la comunidad”*.

En segundo lugar, es imperativo progresar en el concepto “escuela para todos”, al cual contribuye el foro mundial sobre educación, Dakar (2000) *“Educación para Todos....debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los que están en mayor desventaja, incluyendo a los niños que trabajan, los habitantes de las regiones remotas y los nómades, las minorías étnicas y lingüísticas, niños, jóvenes y adultos afectados por los conflictos, HIV/SIDA, hambre y deficiente salud, y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje....”* *“....para atraer y retener niños de los grupos marginados y excluidos, los sistemas educativos deberían responder con flexibilidad....”* definición que se entiende textualmente, como una escuela para todos, es decir, donde nadie se quede por fuera de dicho planteamiento. Infiriendo de esta manera que cada educando es un mundo diferente y para cada uno de ellos, la escuela debe ofrecer soluciones pertinentes y oportunas, que ayuden a mejorar su calidad de vida.

En tercer lugar se llega a la “inclusión” y para precisarla Norelly Soto en su artículo ¿Diversidad-inclusión vs transformación? cita a (Veiga, 2001, 113) *“la inclusión puede ser entendida como un primer paso en una operación de ordenamiento, pues es preciso la aproximación con el otro, para que se dé un primer (re)conocimiento, se establezca algún saber, por mínimo que sea, acerca de ese otro”* Dejando claro que la inclusión es sólo un aspecto, un avance, un primer acercamiento hacia la escuela para todos.

Por último, en referencia al concepto de política pública, dice Santiago Arroyave (2010, 1) *“Las políticas públicas se han consolidado como una herramienta esencial en el ejercicio académico y práctico de la gestión pública. En la actualidad este tipo de políticas son la plataforma de los planes, programas y proyectos dirigidos a resolver parte de los conflictos sociales existentes”*. Definición que pone las políticas públicas como herramienta fundamental al momento de llevar a cabo la planeación educativa.

A continuación se desarrollan algunas reflexiones que argumentan la “no comprensión del concepto una escuela para todos” como inhibidor en la política pública de inclusión educativa en las Instituciones Educativas los Quindos y Camilo Torres de Armenia.

Podemos iniciar por afirmar que algunos de los docentes de las Instituciones Educativas mencionadas asocian “una escuela para todos” con el acceso y la caracterización de la población. Identificación que se realiza normalmente desde la falencia. (IEQ, E. 8) *“pase los niños que tienen, con problemas, páselos en una lista, esa es la inclusión en Colombia o digo esa es la inclusión en Armenia, haga la lista bien detalladita que no se le olvide ninguno, esa es la inclusión, así vivimos la inclusión en Armenia”* Con estas palabras un docente asume “la escuela para todos” como un mero reporte estadístico de estudiantes discapacitados, mostrando



su percepción que las políticas públicas de inclusión educativa se están aplicando en los Quindos solo por dar cumplimiento a las leyes, generando con estas actuaciones inclusión en abstracto y exclusión en concreto, es decir, se escuchan discursos, se dictan políticas y sólo se llevan a la práctica una mínima parte de ellas.

Puntualizando en este proceso, se puede señalar que los directivos del Camilo Torres van un poco más allá de dicho reporte estadístico basado en las discapacidades, ya que hacen referencia a la atención de todos los estudiantes desde el currículo, como lo expresa el directivo docente (IECT, E. 5) *“la institución contempla eh... estrategias para... inclusivas eh... a través de eh... de eh... del mismo del... del currículo, del plan de estudios”*, es decir, van un paso delante de la caracterización, se encuentran en una etapa transitoria del modelo de rehabilitación al modelo social.

En términos generales en las dos instituciones educativas, se puede observar que asumen la comprensión de “una escuela para todos” desde el acceso al sistema educativo, desde la caracterización de la discapacidad y desde otras miradas que son provocadas por normas nacionales como la ley 115 de 1994, que establece en su capítulo 1 del título 3, *“educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales”*. *“La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”*. Lo cual conduce a comprender la discapacidad desde el déficit, que sirve únicamente para cumplir con el acceso para todos que exige el gobierno nacional.

Desde nuestro punto de vista, debemos señalar que el acceso, la identificación y caracterización de los estudiantes en las dos instituciones educativas mencionadas, se aplica por ser el instrumento más práctico de llevar a cabo por parte de

docentes, directivos docentes y funcionarios de la SEM, con el fin de cumplir los lineamientos hacia la inclusión propuestos por el MEN. Se devela entonces la cultura facilista de los datos, de las estadísticas, de los porcentajes, herramientas útiles a la hora de los discursos sobre el acceso para todos en la educación, pero en la realidad escolar no se evidencian prácticas docentes para todos, sino más bien se resalta la educación tradicional como única oferta educativa en las instituciones.

- **Ausencia del directivo docente como limitante en la atención a la diversidad en las instituciones educativas**

Para comprender la importancia del directivo docente en la Gestión de las instituciones educativas en Colombia, es necesario hacer un recorrido frente a la concepción del directivo docente en nuestro país, el MEN en febrero de 1994, presenta la Ley General de Educación, Ley 115 y en ella el título VI, capítulo 5 es dedicado a los Directivos Docentes, que si bien el título de capítulo da la connotación de importancia, al realizar la revisión del texto, éste es muy limitado, en el mencionado capítulo, en su artículo 126, el cual reza: *“Carácter de directivo docente. Los educadores que ejerzan funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programación y de asesoría; son directivos docentes”* (1994, 26), a esto se añade el Decreto 2277, artículo 32: *“Carácter docente. Tiene carácter docente y en consecuencia deben ser provistos con educadores escalafonados, los cargos directivos que se señalan a continuación, o los que tengan funciones equivalentes: a. Director de escuela o concentración escolar; b. Coordinador o prefecto de establecimiento; c. Rector de plantel de enseñanza básica secundaria o media...”* (1979, 9).

Agregando a lo anterior encontramos el concepto de competencias del directivo docente, en Colombia el desarrollo de competencias se relacionó inicialmente

con la lingüística desde 1984 con la publicación de los marcos generales para el currículo de español y literatura y a partir de la Ley general de Educación, se da origen a varios lineamientos orientados al desarrollo de competencias en los estudiantes, como es el caso de la Resolución 2343 de 1996 y los lineamientos curriculares para las áreas fundamentales, las competencias específicas de los docentes y directivos docentes aún no permeaban los ámbitos organizacionales educativos, la organización giraba en torno a funciones, sin embargo desde éste criterio ya era evidente la comprensión de un directivo docente con funciones de dirección, coordinación, programación y asesoría.

Ahora bien, a partir del Acto legislativo 01 de 2001 y con él la Ley 715, el gobierno nacional traza la línea para educación, surgiendo el nuevo estatuto de profesionalización docente, es desde allí con el decreto 1278 de 2002 que emergen los criterios de evaluación de desempeño y competencia docente y del directivo docente; pareciera con todo lo anterior que el directivo docente a la luz del decreto 2277 de 1979, estaría anquilosado en sus funciones con una perspectiva limitada de gestión, y el directivo docente vinculado por el decreto 1278 de 2002, tendría las herramientas desde las habilidades y competencias que permiten el surgimiento de una institución educativa que atienda la diversidad, sin embargo como se evidencia en la unidad de análisis la vinculación laboral de los actores de nuestra investigación, está dada desde ambos estatutos, aspecto que durante el proceso de codificación no fue relevante, ya que si bien la legislación en Colombia ha tenido cambios desde la conceptualización del Directivo Docente, en la realidad de las instituciones educativas no se evidencia dicha evolución en su desempeño, como lo expresan los directivos (IEQ, E. 3 y 4) *“el coordinador está enfocado al manejo de los profesores y los estudiantes, o sea la parte académica, el rector más enfocado a la parte económica, manejo de los recur-*

sos y todo, entonces ahí cada uno tiene su línea de acción”, “liderar procesos en una comunidad, procesos tanto académicos como formativos”

Continuando con la legislación desde el Ministerio, en el documento de evaluación del rector, realiza la descripción de las competencias que debe tener un directivo, tales como: competencias comportamentales *“son el conjunto de características personales que favorecen el desempeño de las funciones de dirección educativa”*, las competencias pedagógicas *“son el conjunto de conocimientos y habilidades del directivo docente, para formular, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas”*, las competencias disciplinares *“conjunto de conocimientos y habilidades relacionadas con el área de desempeño específica del directivo docente”* (2012, 6); Por otra parte ser inspirador de la participación comunitaria en los proyectos institucionales y debe ostentar capacidad de disponibilidad al cambio, a enfrentar los nuevos retos que se vayan presentando en el sector educativo y en su contexto. Igualmente debe desarrollar la capacidad de innovar y proponer nuevas formas de proyectar la institución educativa, potenciándola para cubrir las demandas educativas del nuevo orden mundial, regional o local y de las nuevas dinámicas de la sociedad, la familia y el estudiante postmoderno.

Ahondemos todavía un poco más, y pasemos al ámbito de desempeño del directivo docente, como es la gestión directiva, ya que ella es la que permite que el directivo con la vestidura de habilidades y competencias, transite por todas las gestiones que componen el Proyecto Educativo Institucional, el cuál es el que evidencia la implementación de políticas educativas desde la diversidad en el marco de una educación para todos. El MEN en la guía para el mejoramiento institucional, define la gestión directiva como *“la manera en que el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en*



el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución” (2008, 28); si bien la evidencia empírica de los directivos docentes enmarca el concepto de gestión directiva desde otros componentes, como lo observaremos más adelante, se considera importante la respuesta dada por un docente (IEQ, E. 8) que se refiere a la gestión directiva como *“la gestión directiva tiene que ver con los sujetos, las acciones, los planes, la organización y ejecución, de la administración directa de una institución”*, es quizás el único de los entrevistados que más se acerca a la conceptualización de gestión directiva, planteada por el MEN.

Aquí conviene detenerse un momento y poner en evidencia la importancia que los directivos docentes le confieren a la gestión directiva (IECT, E. 2 y 5) *“El concepto de gestión directiva pues es un compromiso muy grande, que tenemos los... directivos docentes, para... hacer todo lo pertinente para sacar las instituciones educativas adelante hm... buscando cumplir nuestra misión, nuestra visión, los objetivos prestando el servicio educativo de calidad”, “coordinador o un directivo docente es más un motivador eh... que un jefe, hm... en la gestión directiva se acompañan procesos, se hace seguimiento a los procesos eh... se favorece la planeación y la ejecución, y el seguimiento... a lo que se planea y ejecuta”,* cuando el directivo se refiere a *“sacar las instituciones adelante”*, muy bien hace referencia al liderazgo, el cual se gesta desde las competencias comportamentales del desempeño docente, permitiendo planear y coordinar todas las acciones de la institución como lo plantea Sarto *“el enfoque del liderazgo asociado a la institución y por tanto, a la comprensión de las características particulares de las “organizaciones”, sus vínculos con el contexto,*

sus compromisos y necesidades” (2009, 170), en consecuencia, *“en un enfoque de Educación Inclusiva en el centro escolar, se considera el liderazgo compartido y se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad”* (Sarto. 2009, 170), ciertamente el directivo está llamado a ser el líder de la gestión, pero ¿Cómo refleja éste liderazgo en la comunidad educativa? ¿Qué comprensiones provoca en la comunidad educativa del concepto de gestión directiva?

Pues bien, en las respuestas dadas por los docentes, la gestión directiva se comprende desde la gestión de recursos, y el liderazgo del directivo docente a su vez se limita a éste aspecto, si bien se encuentran comprensiones de los docentes de la IECT, en marcadas desde los teóricos, no se logra inferir una política institucional definida, varios docentes entrevistados de la IECT. Dan muestra de ello *“La gestión directiva se puede tomar como... el liderazgo que tiene una persona, para coordinar una institución y programar una serie de actividades que la lleven a... un progreso en la parte educativa”, “Son... acciones que realizan, como las cabezas visibles de una institución, que... van encaminadas a lograr objetivos, propósitos o algún fin”,* y otros docentes (IECT, E. 12 y 14) vuelven sobre el criterio de los recursos *“son los que administran esa empresa o esa institución educativa, en este caso, obtienen recursos, optimizan los recursos para que la institución pues lleve como a cabo sus finalidades” “Gestión directiva, administrar e... todos los recursos e... para hacer posible e... la educación de una institución”.* Ahora bien, los docentes de IEQ plantean su comprensión de la gestión directiva desde los recursos y la asocian a la gestión académica, como se evidencia en varios entrevistados *“el gobierno debería tener más recursos o dar más recursos a la educación”, “Como todo lo que tiene que ver con los directivos de, de, de las instituciones, los que nos orientan, los que manejan recursos y los que nos ayudan a nosotros”, “como*

mejorar la institución educativa en todo lo que tiene que ver con la parte académica”, “para mí el buscar los diferentes recursos, cosas que pueda realizar en pro de la comunidad educativa”.

Otro interrogante que emerge es ¿Cómo comprende la comunidad educativa la implementación de políticas nacionales, regionales y locales?, son los directivos los principales protagonistas en la respuesta a éste, en el análisis de las respuestas dadas a la pregunta sobre los conocimientos que se tienen sobre la política pública de inclusión los directivos de IEQ se centran en la obligatoriedad de la norma dada por el MEN, (IEQ, E. 1, 3 y 4) *“las instituciones educativas debemos atender casi que todo tipo de población”, “desde el ministerio que ya todas las instituciones lo tienen que adoptar que se ha presentado es un poquito de.... Por parte de los profesores que han sido como muy reacios, porque ellos dicen que se les ha aumentado el trabajo y entonces ha sido un golpe muy duro, porque hay niños que llegan con mucha problemática”, “que es una cuestión, una norma que tenemos que cumplir”, al indagar sobre la transformación del direccionamiento estratégico desde la política pública de inclusión, el criterio en común se ubica desde el déficit, la obligatoriedad, nuevamente y se hace evidente la ausencia de la gestión estratégica, (IEQ, E. 3) “La política de inclusión es una política institucional dada por el ministerio, desde ese ámbito al colegio ya llegan niños con todas las falencias”.*

Por otra parte los docentes dejan ver las tensiones que genera la implementación de políticas públicas, más aun considerando la ausencia de un plan estratégico desde la gestión directiva, que permita una adecuada implementación desde la planeación, el seguimiento y la evaluación continua. Lo anterior desemboca en la resistencia del docente frente al cambio, esto es ratificado por Patricia Guerrero (2005) citando a Popkewitz (1997), el cual menciona que la resistencia puede ser entendida como *“la manifestación de una*

“voz de la oposición” de los sectores en los que se está interviniendo, de esta manera los docentes al sentir la intervención en su ambiente laboral, sienten la necesidad de emitir una voz que se oponga al cambio que tanto miedo genera, el docentes que culturalmente desean un grupo homogéneo, propio de la escuela tradicional, que al enfrentarse a una realidad diferente surgen miedos y temores frente al cambio, como expresan varios docentes de IEQ *“En ocasiones se presentan dificultades porque es e... hacer como otro plan más pequeño para, para estos niños” “no somos una institución pensada para la inclusión, entonces no podemos hacer una intervención correcta”, e incluso los más flexibles o dispuestos a romper paradigmas son ubicados en una inclusión en abstracto ya que no logran ejecutar plenamente la política de inclusión, la principal respuesta la encontramos con una docente (IEQ, E. 8) “digámoslo ha sido una política gubernamental noble, tiene una filosofía noble, pero de lo dicho al hecho, como dicen pues, que pena utilizar refranes aquí, hay mucho trecho, de lo que está escrito a lo que se hace no hay nada”. “El esquema actual de financiamiento de las políticas sociales, y en particular de las políticas educativas, es insuficiente para lograr la garantía plena del derecho a la educación inclusiva y de calidad para todas y todos” (Save the children Reino Unido, 2006, 17).*

Por último encontramos que los funcionarios de la SEM coinciden en señalar que un cargo de directivo docente en primera instancia es un administrador de recursos humanos y financieros, se vuelve sobre la relación de la gestión directiva con los recursos (SEM, E. 29) *“la institución hoy ya no es solamente una institución educativa como lo he mencionado ya hay otras gestiones que hacen que procesos académicos puedan verse interferidos si no hay una muy buena administración de recurso humano o de recurso financiero”, (SEM, E. 30) “hay que primero que reconocer que todo en educación requiere*



recursos de todo tipo y que algunas veces uno tiene limitaciones no solo de recursos económicos sino que hasta de carácter legal se presenta, pero digamos que... que la secretaria de educación hace el esfuerzo por... reconocer eh... la diferencia y las necesidades que tienen los diferentes actores de la comunidad". Los funcionarios de la SEM, señalan las instituciones educativas como establecimientos tradicionales de muy pocos giros de funcionamiento, debido según ellos a la falta de disposición al cambio, como consecuencia de la diferencia generacional de los docentes y por lo tanto con otros enfoques y perspectivas de vida y de valores. De ahí que los funcionarios de la SEM también consideran un asunto fundamental la baja o escasa formación docente, las didácticas y la preparación continua para estudiantes postmodernos y diversos.

Tensiones y desafíos

- **Reinvención de la escuela a partir de la comprensión de conceptos**

La escuela ha sido concepto central de un sinnúmero de debates sobre su quehacer, su pertinencia, su aporte al desarrollo y su poco dinamismo, contrario a la revolución que se vive en la tecnología, en la economía, en la política y en la sociedad. Se develan las relaciones escolares como el factor potenciador. Este ambiente escolar considerado como el gran pilar del proceso educativo, resaltando la importancia del carisma en los docentes y directivos docentes por encima de las calidades académicas y disciplinarias. Lo que nos lleva a confirmar que las relaciones entre estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes son el primer escenario a tener en cuenta a la hora de replantear la escuela, contexto que motiva y da origen a procesos educativos de calidad, donde los actores educativos encuentren puntos de conexión que les permitan determinar los tiempos, las formas y las estrategias pertinentes para lograr entre

todos avanzar hacia la escuela alegre, acogedora y motivante que deseamos.

“La no comprensión del concepto una escuela para todos” como inhibidor del adecuado proceso de implementación de las políticas públicas de inclusión educativa, ya que la mayoría de los actores educativos entrevistados asimilan el concepto “escuela para todos” como el derecho de toda persona a recibir educación en las instituciones educativas. Política que están exigiendo estudiantes y padres de familia, y que a su vez están cumpliendo directivos y funcionarios de la secretaría de educación municipal, política que les resulta muy fácil de cumplir, simplemente asignando cupos y acceso para que todas las personas puedan ingresar al sistema educativo. Siendo desconocido para estudiantes y padres de familia que la escuela para todos va más allá, pues es ofrecer una escuela pertinente para cada estudiante, ofrecer varias alternativas para conseguir mejorar las competencias de los estudiantes hacia su desarrollo personal, familiar, social, académico o laboral. Los docentes, directivos y funcionarios se conformaron con la identificación y caracterización desde el déficit, lo que les da alguna seguridad de estar aplicando la inclusión educativa, pero que al mismo tiempo denota falta de compromiso para dar el paso siguiente, brindar educación de calidad para todos los estudiantes, lo cual implica capacitación, motivación, recursos, seguimiento continuo, compromiso, en fin concebir la docencia como una gran profesión que requiere investigación, dedicación y tiempo para en últimas ofrecer un servicio educativo de calidad para cada uno de los estudiantes, lo cual requiere generar enormes transformaciones en la escuela para atender a toda esta población caracterizada tan diversa, que pide a gritos nuevos caminos para desarrollar su capacidad deportiva, intelectual, laboral y social.

Finalmente encontramos que “la ausencia del directivo docente como limitante en la atención a la diversidad” afecta

el colectivo de la institución educativa ya que a la luz de la legislación vigente se pierde la oportunidad de la autonomía y la posibilidad de implementar las herramientas necesarias para emprender el diseño de una escuela donde los estudiantes quieran ir, donde los docentes quieran enseñar, donde los directivos generen sinergias dirigidas a la revolución de la escuela, una escuela donde se respete el otro, donde se pueda elegir y construir un proyecto educativo para cada uno, una escuela dinámica y no estática. El directivo docente como líder de la gestión es el encargado de formar el equipo de calidad, con el cual se propone el plan estratégico, que mediante el desarrollo organizacional permite la participación de toda la comunidad.

Consolidar una propuesta de educación para todos implica explorar conceptos como los de diversidad, inclusión derecho, sociedad civil, participación y biopolítica, que son recogidos por el concepto de multitud. Sin embargo, las condiciones en las que se ha desarrollado la historia del país y más aun las que experimenta en la actualidad, requieren más que un planteamiento teórico, la formulación y puesta en marcha de acciones que viabilicen escenarios para la construcción y sostenibilidad de un proyecto real de multitud, esto es, de un conjunto de prácticas sociales que, sustentadas en la validación de la diversidad y potenciando el sentido del ser colectivo, permitan construir nuevas subjetividades y generar alternativas críticas para afrontar la situación social, económica y política del país.

Bibliografía

- Aguirre, Eduardo. (2004). Teoría de las representaciones sociales. En: [http://www.docentes.unal.edu.co/eaguirred/docs/Representaciones%20sociales%20y%20an%3Flisis%20del%20comportamiento%20social%20-%20Aguirre%20\(2004\).pdf](http://www.docentes.unal.edu.co/eaguirred/docs/Representaciones%20sociales%20y%20an%3Flisis%20del%20comportamiento%20social%20-%20Aguirre%20(2004).pdf) (Recuperado en mayo de 2012).
- Alain, T. (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Editorial Paidós Ibérica.
- Alcaldía de Armenia. (2012). Plan sectorial de educación del municipio de Armenia.
- Arismendi, Nelson y otros. (2009). *Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Arroyave Álzate, S. (2011). *Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos*. In *Revista Fórum* (Vol. 1, No. 1, pp. 95-111).
- Christin, Alberto. (2005). Blog Calidad Educativa. El Clima Escolar y la Calidad Educativa. en <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2010/11/el-clima-escolar-y-la-calidad-educativa.html> (Recuperado en abril de 2012)
- Coo Zuñiga, Maria Paz. Artículo en: http://www.opecch.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Agencias_multilaterales_de_desarrollo_y_politica_educativa_Corregido.pdf (Recuperado el 02 de agosto de 2013)
- De Sebastián, L. (1993). *Mundo rico, mundo pobre: pobreza y solidaridad en el mundo de hoy* (Vol. 3). Editorial Sal Terrae.
- Díaz, Orieta y Franco, Fabio. (2010). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico*. Revista zona próxima. N° 12, p. 28.
- Documento Financiamiento y Presupuestos Públicos en Educación. (2006). Save the Children. Reino Unido.
- Documento Guía Evaluación de Competencias Rector. (2012). Bogotá.
- Dussan, Jaime (2000). Artículo en: http://www.deslinde.org.co/IMG/pdf/EI_Acto_Legislativo_012_menos_recursos_y_mas_responsabilidades_para_las_regiones.pdf. (Recuperado el 02 de agosto de 2013)
- Ezcurra, Ana María. (1996). Artículo en: <http://escotet.org/iidev/forum/professional-papers/banco-mundial-y-fondos-sociales-en-america-latina-y-el-caribe/>. (Recuperado el 01 de agosto de 2013)



- González Rey, Fernando. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas. Perspectivas en psicología*, vol. 4, número 002. Universidad Santo Tomás. Bogotá, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201> (Recuperado en abril de 2012).
- Guerrero, P. (2005). *Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. Psykhe* [online]. vol.14, n.1, en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100003&lng=es&nrm=iso
- Krichesky, Marcelo. (2011). *La inclusión como imperativo de las políticas para el siglo XXI, Aportes para el debate en América Latina*. Fundación SES.
- Libreros, Daniel. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia, Balance y perspectivas, Unidad de prospectivas y políticas educativas*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277 de 1979. Artículo 32.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Serie de guías No 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan del mejoramiento. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf (Recuperado en abril de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional. Gestión Educativa. En: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>. (Recuperado en Marzo de 2013)
- Moscovici, Serge. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul. Buenos Aires.
- Muntaner, Joan. (2011). *Prácticas Inclusivas en la Educación Obligatoria*. Universitat de les Illes Balears.
- Pérez, Teodoro. (2006). *El Clima Escolar, Un Factor Clave En La Educación De Calidad*. En: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992_archivo.pdf. (Recuperado en abril de 2012).
- Sklair, Carlos. (2002). *Alteridades y Pedagogías. O... ¿si el otro no estuviera ahí?* En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf> (Recuperado en mayo del 2012).
- Sarto, María del Pilar. (2009). *Aspectos Claves de la Educación Inclusiva*. Salamanca. En: <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-inclusiva.pdf#page=21> (Recuperado en mayo de 2012).
- Soto, Norelly. (2007) ¿Diversidad-inclusión vs transformación? En: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/html/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf> (Recuperado en abril de 2012).
- Soto, Norelly. (2008). *Representaciones Sociales y Discapacidad*. HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año V, Número 8, V1, p. 20.
- Strauss, A. L., & CORBIN, J. A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Universidad de Antioquia.
- Tomasevski, Katarina. (2004). *Indicadores del Derecho a la Educación*. Revista IIDH. N° 40. París.
- Valero, I. L., y Jiménez, C., A. (2012). *Algunas consideraciones sobre el pensamiento complejo y la investigación social*. Revista digital Heurística. N° 15. Merida.
- Van der Borgh, Chris. (1996). Artículo. Una comparación de 4 modelos contemporáneos en América Latina. Revista UCA en: <http://www.uca.edu.sv/publica/eca/575model.html> (Recuperado el 01 de agosto de 2013)
- Vergara, María del Carmen. (2008). *La Naturaleza de las Representaciones Sociales*. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud.
- Zemelman, Hugo, 2008, *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, México.

Conflicto, destello de oportunidades¹

ANA LUCI RAMOS CORDOBA² - JOSÉ LUIS CERÓN CÓRDOBA³
PAOLA DEL CARMEN PORTILLA GUERRERO⁴
LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA⁵

Resumen

La investigación Conflicto destello de oportunidades se ubica en la línea de “Desarrollo y diversidad”, y se enmarca dentro del macro proyecto “Sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano”; recibe su nombre en el sentido que se asume al destello como aquella gama de rayos multicolores, que si bien se muestran de manera momentánea la intensidad de su resplandor es capaz de iluminar los entornos y los espacios donde se presenta; de esta manera, se considera que el conflicto está presente en el sistema de relaciones, como ese destello de luz que ilumina y moviliza nuevas formas de encuentro dentro de las relaciones de poder, donde se hace posible el reconocimiento del otro y la diversidad se acoge como la verdadera riqueza de la humanidad.

La dinámica del proceso de investigación se estructura en cuatro momentos, el primero es el destello problematizador, donde se encuentra: la descripción y formulación del problema, justificación, objetivos y estado de arte; el segundo destello es el argumentativo referencial, que consta de dos grandes bloques, uno orientado al desarrollo de las categorías del macro proyecto como desarrollo humano, educación y diversidad, y el otro a las categorías emergentes dentro del proceso investigativo como son sistema de relaciones, sujeto y subjetividad y conflicto en las relaciones de poder. La investigación en su destello metodológico, se ubica en el paradigma cualitativo que se lo ha descrito como la luz que guía el camino investigativo, el cristal con el que se da lectura al fenómeno y la realidad se enmarca en el enfoque histórico hermenéutico con apoyo de la metodología biográfica narrativa, utilizando talleres investigativos y relatos biográficos como técnica de recolección de información; teniendo en cuenta que la población y muestra es singular y diversa se hace relación a la metáfora de gama multicolor.

1 Recibido: 11 de agosto de 2013. Aceptado: 19 de octubre de 2013.

2 Ana Lucí Ramos Córdoba. Tecnóloga en Educación Preescolar Institución Universitaria CESMAG Colombia. Licenciada en Educación Básica y especialista en pedagogía de la Universidad Mariana. San Juan de Pasto- Colombia. Candidata a Magister Universidad de Manizales- Colombia. Docente de Aula del sector oficial. Correo electrónico: arca.08@hotmail.com

3 José Luis Cerón Córdoba. Licenciado en Educación Física Institución Universitaria CESMAG Colombia. Docente de Educación Física del Colegio mundo de Praga. Candidato a Magister Universidad de Manizales - Colombia. Correo electrónico: chepis220@gmail.com

4 Paola Del Carmen Portilla Guerrero. Abogada de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Pasto Colombia, Psicóloga de la Universidad Mariana de Pasto Colombia. Especialista en derecho de familia Universidad Libre Bogotá Colombia. Candidata a Magister Universidad de Manizales-Colombia. Correo electrónico: pakaportilla@yahoo.com.mx

5 Luis Hernando Amador Pineda. Doctorando en Educación, Universidad de Salamanca. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional-Cinde Manizales. Licenciado en Educación, historia y geografía de la Universidad de Caldas. Correo electrónico: lhamadorp@gmail.com



En un cuarto momento, se ubica el destello hermenéutico, dentro del cual se desarrolla el encuentro con las intersubjetividades cuyo fin es la indagación, identificación y descripción de las narrativas en torno a las jurídicas escolares de la I.E.M la Rosa y los diferentes relatos de los actores de la investigación, dando paso al dialogo intersubjetivo entorno a tres hallazgos: la concepciones sobre el conflicto y las maneras como enfrentarlo se encuentran mediadas por el contexto cultural del sistema familiar; las relaciones de poder son múltiples y diversas como la misma subjetividad; el dualismo de percepciones del rol de autoridad de padres y acudientes frente al conflicto, lo que conlleva al alcance del objetivo general propuesto dentro del proceso, y así lograr un acercamiento a aquella respuesta a la pregunta ¿Cuál es el rol de los sistemas familia y escuela, en la construcción de sujeto frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder?, bajo el entendido, que el camino no termina sino que apenas comienza, porque la verdad no es aquella que se alcanza sino aquella que motiva para seguir investigando.

Palabras claves: Desarrollo humano, Educación, Diversidad, Sistema de relaciones, Sujeto y subjetividad, Conflicto en las relaciones de poder.

Conflict, an shining of opportunities

Abstract

The research Conflict, an shining of opportunities is located in the line of "Development and diversity", and it is framed within the frame project "Subjects and Diversity: an insight from human development"; it receives this name because an shining is regarded as that range of multicolor rays, which, although are shown only for a moment, the intensity of its shining is able to illuminate the surroundings and spaces where it is presented. This way, it is considered that a conflict is present in the relationship system as that sparkle of light that illuminates and mobilizes new ways of meeting inside power relationships, where it has been made possible a recognition of others and diversity is received as the real wealth of humankind.

The dynamics of the research process is organized according to four moments. The first one is called Problem Sparkle. The description and problem statement, justification, objectives, and the state of the art; the second one is called Reference Argumentative Sparkle, which consists of two big blocks, one of them directed towards the development of the categories of the project framed such as Human Development, Education, and Diversity, and the other which refers to the emerging categories within a research process such as Relationship System, Subject, and Subjectivity and finally is the Power Relationship Conflict.

The research, in its Methodology Sparkle, is located in the Qualitative Paradigm, which has been described as the light that guides the research path, the glass which reads the phenomenon and reality, this framed in an Historic Hermeneutic approach with the support of the Biographical Narrative Methodology, implementing Research Workshops and Biographical Tales as a Technique for information gathering, taking into account that the population and sample are singular and diverse, a relationship is made to the multicolor range metaphor.

In fourth place is the Hermeneutic Sparkle, within which it is developed a meeting with the inter subjectivities the aim of which aim is the identification and description of the narratives around scholar laws of the I.E.M La Rosa and the different stories of the actors of the research, making way to an inter subjective dialog around three findings: Conceptions on the conflict and how to face it are intervened by the cultural context of the family system, power relationships are diverse and numerous like the very same subjectivity, the dualism of role perceptions of the authority of parents and guardians facing the conflict, which leads to reaching the general objective proposed during the process, and thus attaining an approach to that answer to the question: What is the role of the family and school systems in the construction of a subject, facing the conflict as a potential phenomenon in power relationships?, being understood that the path does not finish but is just at its starting point, since the truth is not only attained but also it motivates to keep on researching.

Key Words: Human development, Education, Diversity, Relationship system, Subject and Subjectivity, Conflict in power relationships.

Destello problematizador

Justificación:

“Conflicto destello de oportunidades”, tiene sus orígenes en la comunidad de la Institución Educativa Municipal La Rosa, específicamente en el grado cuarto, en el cual se evidencia situaciones particulares dentro de la dinámica relacional, donde los estudiantes ante conflictos que se presentan en la cotidianidad como pequeñas diferencias, manifiestan conductas agresivas y violentas expresadas en empujones, alones, golpes, gritos, ofensas verbales; a ello se suma las actitudes de los padres que tienden a desconocer o a reforzar las conductas anteriormente mencionadas.

Fenómenos como el descrito se hacen cada vez más frecuentes, de ahí la marcada tendencia a concebir al conflicto como productor de violencia y a los sujetos implicados como fuente del problema, desconociendo quizá que éstos no están aislados sino que hacen parte de sistemas que se configuran dentro de un entramado de relaciones, muchas de ellas de poder donde se implican encuentros y desencuentros, que como resultado configuran la forma no solo de actuar y pensar sino de estar en el mundo.

La investigación se acoge a la perspectiva sistémica bajo el entendido que para

la comprensión del desarrollo del sujeto como actor no basta con la observación directa de la conducta, sino que necesita de la lectura de los múltiples sistemas de interacción y ambientes en los que se construye; es eminente la necesidad de alejarse del estereotipo de tabla rasa, recipiente vacío que debe ser lleno, o robot que necesita ser condicionado, de acuerdo a los presupuestos de Bronfenbrenner (1987) y Touraine (1995) puede decirse que el sujeto es un organismo inmerso en sistemas vivientes y dinámicos que requieren de la participación activa para la transformación del entorno.

De esta manera, el estudio se torna importante porque busca determinar el rol de los sistemas familia y escuela en la construcción de sujetos frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder, asumiendo al estudiante no como desencadenador de violencia, sino como un actor importante y punto de interconexión entre estos sistemas relevantes en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, psicológicas y relacionales.

Es novedoso, porque si bien es cierto, el conflicto hace parte de la vida humana, por lo general ha sido abordarlo como lo que hay que corregir, solucionar, pero no como un elemento posibilitador desde la



dinámica de poder en la construcción de un sujeto inmerso en sistemas de relaciones que determinan en gran medida la cosmovisión y la postura frente al poder y el conflicto.

El aporte al campo educativo es amplio, pues se convierte en pretexto de reflexión frente a la importancia de asumir una mirada compleja y sistémica del sujeto como un ser diverso, que se enriquece y enriquece su mundo en la interacción, en la cual confluyen situaciones en las que el conflicto puede ser un motivo para aprender y fortalecer los vínculos existentes que estructuran los sistemas.

El conflicto, se dinamiza en un mundo diverso donde se hace necesario resaltar la importancia de la singularidad y el respeto por el otro, el compromiso con los actores de reconocer y valorar su esencia, con el fin de construir espacios que propicien un repensar sobre el papel de la familia y la escuela en el desarrollo humano de los sujetos en pro de generar una mejor calidad de vida relacional a través de la educación.

Como antecedentes se referencian tres experiencias investigativas que en gran medida comparten la concepción de conflicto desde una lectura de transformación resaltando el papel de los sistemas y el ambiente en la configuración de sujeto y realidad. A nivel local se encuentra la investigación titulada “La gerencia social como herramienta para construir ciudadanía desde un enfoque de resolución de conflictos”, desarrollada en la ciudad de Pasto por Jeimmy Camila Martínez Aguirre (2011), su enfoque tiende a establecer que las lógicas coercitivas no son la única solución para los conflictos y las herramientas de la gerencia social son una guía en el camino hacia la construcción e implementación de estrategias de transformación cultural enfocada en el ejercicio de ciudadanía.

A nivel nacional, se resalta la investigación de Ricardo Delgado Salazar & Luz Marina Lara Salcedo, desarrollada

en instituciones educativas de Bogotá y Medellín (2008) donde se muestra a la escuela como lugar de encuentros y desencuentros y la concepción de conflicto como un instrumento pedagógico, haciendo un reconocimiento del otro, la autonomía moral, la participación y la convivencia de derechos, en pro de la construcción de ciudadanía. A nivel internacional, la tesis de Martha Patricia Prieto García (2005) denominada “Violencia escolar y vida cotidiana” llevada a cabo en la secundaria publica de la Ciudad de México, describe las diferentes formas de agresión, violencia, robo, vandalismo, agresión física y verbal, siendo el entorno un determinante para tales conductas.

El proceso investigativo por medio del objetivo general que se orienta a determinar y los objetivos específicos de indagar, identificar y describir en las narrativas de los actores, se pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es el rol de los sistemas familia y escuela, en la construcción de sujeto frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder?

Destello argumentativo referencial

Desarrollo Humano

Proceso mediante el cual es posible aumentar las opciones para todos los habitantes e incrementar el bienestar integral, pero convencionalmente se ha contemplado desde perspectivas económicas de progreso y más que un proceso de liberación se ha configurado como mecánica de sometimiento, es por esto, que se hace necesario una lectura sistémica del desarrollo humano, dando cabida a la reflexión y el encuentro con el otro para transgredir la concepción capitalista por medio de procesos sensibles, así como lo expresa Dolly Vargas (2010, 1) “Lo estético es un dispositivo para volver las miradas sobre la vida”; estos dispositivos, que tienden a ser olvidados dentro de una

sociedad de consumo, invitan a la contemplación del entorno donde confluyen las intersubjetividades que se recrean en la dinámica dialógica y relacional, donde se hace posible el encuentro entre signos y símbolos que articulan el sentido de mundo y se colocan en escena para ser interpretados y comprendidos.

El sociólogo chileno Pedro Güell (2001, 36), integrante del programa de las Naciones Unidas para el desarrollo humano en su informe "Capital Social", propone apostarle a una visión donde las personas y los vínculos sociales sean el centro del desarrollo humano, siendo descrito como "el proceso de ampliación de las capacidades de las personas, y de las oportunidades para que esas capacidades se realicen"; el desarrollo no se da con base al crecimiento económico sino con base al conjunto de capacidades tanto de los sujetos como de los sistemas sociales para construir una realidad con calidad.

En cita de Amartya Sen (1999) en su libro desarrollo y libertad, se refiere al desarrollo como aquel proceso en el cual se expanden las capacidades de los sujetos, entendiendo capacidad desde el hacer y el ser del sujeto en la vida misma que le permiten construir una determinada realidad, donde privaciones como la pobreza, la tiranía y la escases representan violaciones severas a la libertad porque limitan el disfrutar de una existencia digna. En síntesis, el desarrollo humano se configura como un desafío, porque implica un cambio de paradigmas y estructuras que posibiliten un re encuentro con la esencia misma del sujeto y la sociedad, movilizándolo los imaginarios de riqueza, no como aquella que se acumula bajo los medios de producción sino aquella que emerge de la diversidad y la complejidad humana.

Educación

Viene de la palabra latina educere que significa, guiar, conducir; al retomar lo expuesto por Amartya Sen, la educación es el medio para aumentar las capacidades productivas de los sujetos, porque a tra-

vés de ella se adquieren las herramientas necesarias para alcanzar metas y vivir una vida digna, prepara a los sujetos para que hagan parte activa de su propia vida, previniendo los riesgos contando con los fundamentos necesarios para conocer y reclamar sus derechos.

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010) al defender la postura de las capacidades y libertades en su libro "Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de la humanidades", pone en tela de juicio los actuales procesos formativos desarrollados en las instituciones educativas a nivel mundial, al manifestar que para las ambiciones estatales la educación es un medio para el fortalecimiento de políticas centradas en la búsqueda de incrementar la renta nacional, de esta manera propone la existencia de dos modelos educativos: "educación para la renta" que tiene como meta la formación de sujetos que contribuyan específicamente al crecimiento económico y "educación para la democracia" cuyos objetivos pretendan aportes significativos al desarrollo humano en búsqueda de una vida digna, respetada e inalienable.

Diversidad

Viene del latín diversitas que hace referencia a la variedad, la diferencia, la abundancia, para el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (1999, 25) "la idea de unidad de la especie humana no debe borrar la de diversidad y la de diversidad no debe borrar la de unidad", en este sentido cada sujeto posee características que si bien son comunes a todo los sujetos, estas mismas lo hacen singular en todas las dimensiones, de tal manera se comprende que el sujeto como unidad humana a la vez es diverso y se configura dentro de un contexto cultural que proporciona a través del lenguaje (único y diverso) una serie de reglas, imaginarios, creencias, valores que configuran una forma de ver y estar en el mundo.

La realidad emerge de la unidad y la diversidad, pero gracias a los obstáculos de



la comprensión propuestos por este autor, como el mal entendido o no entendido, la interpretación diferente de sentido, el desconocimiento de los aspectos identitarios, han conllevado a que la diversidad sea un hacer y no un ser, y la unidad se degrade a una concepción simplista y egocéntrica, dando como resultado una serie de conductas sustentadas en el desconocimiento del otro como humano, olvidando de alguna manera que para construir realidad se necesita del otro que está ahí para ser comprendido y requiere ser extrañado bajo el entendido que “Extrañar es un acto deliberado que se hace evidente cuando aparece una sensación de vacío, una sensación de soledad por no encontrarse con el otro, una sensación de abandono. Extrañar es sabernos débiles, es sabernos humanos en relación, porque extrañamos el juego de la relación con el otro, con lo otro” (González, González Miguel, 2011, 2).

Sistema de relaciones

Los diferentes fenómenos y situaciones sociales, requieren ser abordadas desde la concepción sistémica que permite adentrarse a la realidad bajo la perspectiva de interacción, el filósofo y biólogo austriaco Bertalanffy (1968, 31) en su texto “Teoría general de los Sistemas” sostiene: “Es necesario estudiar no solo partes y procesos aislados, sino también resolver los problemas decisivos hallados en la organización y el orden que los unifican, resultantes de la interacción dinámica de partes y que hacen el diferente comportamiento de estas cuando se estudian aisladas o dentro de un todo”.

El sujeto es un todo, es un sistema abierto que se construye y a la vez construye realidad, el pensamiento mecanicista de estímulo respuesta sesga la comprensión de los fenómenos sociales, la realidad requiere ser comprendida desde los procesos que confluyen en dinámicas complejas y en desarrollos constantes, puesto que los sujetos son sistemas acti-

vos dentro de una red de relaciones que se constituye como tal en un conjunto de vínculos entre nodos los nodos son los actores y los vínculos las relaciones que se establecen para configurar las estructuras que se organizan de manera relativamente estable entre estatus y roles.

La teoría de los sistemas proporciona ciertas características que posibilitan la comprensión de la dinámica de interacción, entre las que se resalta el principio de totalidad, cada elemento influye y es influido por otros elementos del sistema provocando una causalidad circular a la que se denomina sinergia, que hace posible un proceso de retroalimentación dentro del cual el sistema y sus elementos recogen información sobre los efectos causados por sus acciones en el entorno que determinaran las acciones posteriores, cuando la retroalimentación es positiva se habla de morfogénesis, la modificación se acoge como estrategia para mantenerse viable, con tendencia al desarrollo y al cambio de estructuras, formas o estados gracias a la equipotencialidad, una característica de los sistemas abiertos que hace que cuando se extinga uno de los elementos otro asuma sus funciones; por otra parte, cuando el sistema se bloquea ante los cambios conservando su estructura la retroalimentación es negativa y se llama homeostasis.

Retomando como referente la “Teoría de los sistemas”, el psicólogo estadounidense Bronfenbrenner (1987) en su texto “La ecología del desarrollo humano” resalta el papel del ambiente y presenta al sujeto como una entidad dinámica que se encuentra en interacción recíproca con el ambiente o entorno, que se compone de un conjunto de estructuras seriadas unas inmersas en otras, a las que denomino microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema⁶; es en el contexto donde

6 Bronfenbrenner, Uriel (1987, 41, 44, 45) Microsistema: patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con

recobran sentido los signos y símbolos que hacen posible la interacción de los sistemas constituidos por el todo y las partes, los sistemas de relaciones se configuran como unidades complejas porque no pueden constituirse y mucho menos comprenderse desde la mirada simplista, que ha ubicado al sujeto como objeto aislado e independiente de los sistemas y de los contextos de donde emergen sus narrativas y se edifica la realidad.

Subjetividad

Entendida como la singularidad de experiencias propias de un sujeto que lo caracterizan como ser único e irrepetible inmerso en un sistema; desde la perspectiva de Michel Foucault filósofo, sociólogo, historiador y profesor francés, en su libro "Vigilar y castigar", establece que la subjetividad es el resultado de incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, acorde a las condiciones culturales existentes desde el exterior al interior y desde el interior al exterior, por medio de vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas" (1975, 6); las normativas impuestas con la repetición cotidiana, se van constituyendo como propias dentro de un proceso paulatino de institucionalización de costumbres, normas escolares,

características físicas y materiales particulares.

Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente y se amplía o forma cuando dicha persona entra en un nuevo.

Exosistema: uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a la persona en desarrollo o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.

Macrosistema: se refiere a la correspondencia en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir a nivel de subcultura o la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustenten estas correspondencias.

formas de relacionarse hasta llegar a las leyes sociales que se establecen como mecanismos reguladores de conductas, lo que conllevan de cierta manera a la homogenización de la humanidad dentro de criterios individualistas y cerrados, limitando el papel de la subjetividad dentro de la dinámica dialógica y relacional en la cual se construye el sujeto.

El filósofo, sociólogo francés Touraine (1987, 218) en su libro "El regreso del actor" presenta al sujeto como aquel que "...construye su propio campo de acción, entretejiendo una red de relaciones complementarias y de oposición que orientan la acción", se establece la necesidad de redefinir a los sujetos por medio de las relaciones sociales para que sean actores capaces de transformar el entorno desde la perspectiva de participación y reconocimiento; la realidad que se entreteje en el momento histórico actual reclama un reencuentro con el sujeto, la subjetividad y la colectividad "No es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica o política, como tampoco cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios" Zemelman, Hugo (2010, 356); de esta manera, el sujeto deja de ser visto como ente normalizado cuyo fin es producir capital y mantener el status de las instituciones, para ser acogido como el fin mismo de la existencia, como actor diverso, complejo y dinámico que se encuentra inmerso en sistemas de relaciones, donde confluyen las intersubjetividades base para construir las estructuras de realidad.

El conflicto en las relaciones de poder

La reciprocidad entre poder y conflicto sale a relucir en una dinámica relacional inestable y dispersa, desde la perspectiva genealógica de Foucault se propone una mirada no convencional de dichos sucesos donde el interés no es el origen mismo, pues la estricta búsqueda de éste



conducirá a encerrarse en el mundo de las verdades absolutas sin permitir la colocación en una postura crítica del sentido actual de la realidad y por ende desechando cualquier comprensión asertiva sobre el conflicto

Ahora bien, el poder desde “microfísica del poder”, es visto en las estructuras capilares de la conformación del tejido social, centrándose en la multiplicidad de las relaciones de poder que obran en la sociedad, según Michel Foucault, (1979, 22) “red ínfimamente compleja de micro poderes”, es decir aquellas relaciones que se cimentan entre sujetos como padre e hijo, maestros y estudiante, estudiantes y sus compañeros, en fin, en un sin número de posibilidades de interacciones particulares que exigen un flujo constante del poder; de este modo surge una comprensión más decantada del poder, pues si éste es fijado en la soberanía de grandes magnitudes puede convertirse en una propiedad y de esta manera crear la falsa concepción de que el poder se puede poseer, de igual forma transmitirse y en últimas enajenarse.

La comprensión de poder radica en la posibilidad de su funcionamiento, el sujeto y sujetos son producto del poder, según el concepto de Foucault, el poder ocupa el cuerpo y nos une a la red societal, en donde es renovado constantemente, de igual manera comprende la movilidad constante desde el cuerpo del sujeto donde dicha dinámica afecta y trasgrede las relaciones de los sujetos produciendo tensiones. El poder, la indeterminación y las tensiones son el presupuesto para la generación de conflictos dentro de las interacciones de los individuos con el otro o con los otros, el flujo constante del torrente del poder satisface el hambre del conflicto en la búsqueda permanente del cambio articulándose naturalmente a las características humanas de la diversidad.

Según el autor Michael Foucault (1987, 141) el poder en las relaciones se refiere “a los juegos estratégicos entre libertades” la dinámica relacional entre sujetos

es móvil e indeterminada, cercana al conflicto pero ajena completamente de manifestaciones de sometimiento, las cuales limitan las prácticas de libertad de unos contra otros generando “estados de dominación”, en la educación “los efectos de dominación llevan a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro” (1987,142); las posturas críticas, el pensamiento reflexivo, no son válidos en los estados de dominación; las relaciones de poder son entonces, aquellas interacciones entre sujetos donde el poder está en constante flujo, pero que van a permitir en su totalidad las prácticas de libertad. De ahí que el conflicto se base en las prácticas de libertad ética y estas como evidencia del flujo ininterrumpido del poder.

Destello metodológico. Investigar

Se desarrolla bajo la luz del paradigma cualitativo, porque permite adentrarse al mundo empírico y resaltar el papel de la subjetividad como espacio de construcción para comprender la realidad desde la diversidad; Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez (1994,39), en su libro “La investigación en las ciencias sociales” argumentan que la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; es decir a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ella y no con base en hipótesis externas considerando a todos los escenarios y sujetos dignos de estudio y ningún aspecto de la vida social como demasiado trivial para ser estudiado.

Como el cristal se acoge el enfoque histórico hermenéutico porque permite una relación interactiva, dialógica y bi-direccional, en donde el investigador se dirige a los sujetos desde una perspectiva histórica, en el entendido de aquella realidad que se construye en la cotidianidad, dentro de la cual los sujetos configuran sus

percepciones, como característica propia se muestra la ejecución de las acciones de interpretar y comprender para poder develar los motivos del actuar humano, virtud específicamente acertada en la presente pretensión investigativa que expresa satisfactoriamente el horizonte de entendimiento del fenómeno del conflicto en la dinámica relacional del contexto escolar al cual atañe este proceso.

En esta misma línea, el proceso investigativo se apoya en la metodología biográfica narrativa que permite el reencuentro con la subjetividad a través de la escucha de la voz de sus protagonistas, con quienes en una dinámica dialógica se inicia el recorrido para la comprensión de los fenómenos, de acuerdo a lo dicho por Dilthey las experiencias vividas son las bases para la comprensión de las acciones humanas; es a través de los relatos y de las narrativas donde se reconstruyen las historias de los sujetos y se conocen los sentidos que estos les dan a la existencia.

Según Penau y Le Grand referidos por José González Monteagudo en el texto "Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes" las historias de vida se pueden entender como: "investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales" (2008/2009, 210), definición lacónica y concisa que manifiesta expresamente los pilares que soportan el peso conceptual de las historias de vida, las cuales son: las personas, la temporalidad, el significado y la cuestión metodológica (González Monteagudo, 2008/2009, 210).

Si bien es cierto, la función de esta herramienta de construcción de sentidos se valida en la recolección de datos formales de las experiencias personales, también se destaca su pertinencia en procesos de mayor complejidad, por tal motivo Bertaux citado por González Monteagudo resalta su importancia manifestando que la mayor urgencia es entender la historia de vida como un enfoque, elevando así su estatus y comprometiéndola aún más en el papel

que le permite cumplir una función reflexiva a partir de los relatos de los sujetos:

Bertaux usa la expresión Enfoque Biográfico, y no la de historia de vida porque opina que la primera incluye los rasgos de la observación y la reflexión y no queda reducida a una mera recogida de datos. Bertaux entiende que el objeto del enfoque biográfico tiene que ver con el relato de la práctica de las relaciones sociales... Los relatos deben ser triangulados con los procesos sociales (González Monteagudo, 1996, 228 b).

Es así como el interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas como método, rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación. La perspectiva interpretativa de las narrativas, permite entender los fenómenos sociales como textos a partir de los cuales emergen distintos significados, significaciones, percepciones, motivaciones, valores, imaginarios, intenciones que se recrean en la intersubjetividad humana; se orienta hacia una indagación de la experiencia, con el fin de describir y comprender la vida cotidiana que se recrea entre signos y símbolos que hacen parte de la intersubjetividad, siendo el sujeto el actor principal de la investigación, pues reconstruye sus experiencias vividas con una estructura propia, el investigador por medio de pautas iniciales propicia la narración cuyo significado se presta para ser comprendido por el otro.

En este sentido, el enfoque biográfico permite el respaldo intersubjetivo entre el acervo experiencial del sujeto y su sentido vital en la proyección colectiva que se da en la interacción con los de su entorno, en los contextos cercanos a los sujetos investigados se involucran directamente en su tarea retrospectiva y a la par reflexiva, esta noción según González Monteagudo se convierte en uno de los objetivos primarios del ejercicio biográfico en la investigación



“Entre los objetivos que propongo para la autobiografía figuran los siguientes: desarrollar el auto-conocimiento personal; favorecer la capacidad de análisis y crítica de nuestros diferentes escenarios cotidianos (familia, escuela, medios de comunicación e información, grupo de pares y amigos, iglesias, ocio y tiempo libre, trabajo)...” (2008/2009, 219).

De esta manera la referencia anteriormente citada, expresa de forma clara la ineludible relación de la metodología biográfico narrativa con la presente práctica reflexiva porque tiende un puente entre las experiencias vitales de los actores hacia sus entornos, como resultado del proceso de asimilación de códigos culturales propios de los sistemas que en este caso son ligados al conflicto, de ahí que dicha acción permita determinar el papel que juegan la familia y la escuela frente a esta problemática en la educación de los niños y las niñas; idea que se consolida en la siguiente manifestación: “El significado de una vida es dado en el contexto que lo describe. Este significado es construido socialmente y se configura a partir de la convención narrativa y de la ideología cultural” (González Monteagudo, 1999, 236).

Narraciones

Para dar inicio a las narraciones, se toma como pauta inicial los Talleres investigativos que sirven como estrategia de recolección de información, desde el punto de vista de Sandoval (1996), son espacios de trabajo donde el proceso avanza en la identificación activa y analítica de líneas de acción, que pueden transformar la situación objeto de análisis, gestándose la oportunidad de escuchar las narrativas de los protagonistas de la investigación los cuales están vinculados a contextos sociales como la familia y la escuela. Dichas narrativas, se configuraron a través de los Relatos de vida, en donde se expresaron los sentimientos y posiciones frente a la temática de estudio, y se registraron las expresiones y florecimientos de la subje-

tividad, se escuchó verdaderamente a los protagonistas de la investigación.

Población

Para hablar de población y muestra, se hace referencia a la gama multicolor, que se encuentra en la Institución Educativa Municipal La Rosa; para establecer la muestra se acoge el criterio de conveniencia propuesto por Patton (1988) quien fue evocado por Sandoval (1996), determinando como tal: diez docentes, veinte estudiantes y veinte padres/acudiente del grado 4.

Destello hermenéutico. Encuentro entre intersubjetividades: recorrido de indagación, identificación y descripción

Como se mencionó en el destello metodológico, el investigador es quien propicia la narración y para ello se diseñó un taller que se llevó a cabo en momentos y espacios diferentes con estudiantes, docentes y padres de familia/ acudientes, se constituyó en dos etapas: la primera de sensibilización con apoyo en estrategias lúdicas y reflexivas para promover la motivación y el emerger de los relatos de vida; la segunda tomo como base una serie de preguntas orientadoras en las que se encontraban inmersos elementos como conflicto, maneras de enfrentarlo y poder con el fin de indagar, identificar y describir en las narrativas el rol del sistema familia y escuela en la construcción de sujetos frente al conflicto como fenómeno potencializador en las relaciones de poder; dentro de este recorrido se accedió a la siguiente información:

Respecto al conflicto, se encuentra manifestaciones por parte de los padres/acudientes: <<es entrar en discordia con los demás con el fin de imponer el pensamiento>>, <<Desacuerdo que lleva un ambiente de violencia y agresión>>, <<Situación desagradable donde dos o más partes no se ponen de acuerdo>>;

con relación a los docentes: <<Es una confrontación entre dos o más personas en las cuales entran en una confrontación verbal y a veces pueden agredirse>>, <<Es un enfrentamiento entre dos sectores por causa de un problema que no están en capacidad>>; y en las voces de los estudiantes: <<El conflicto es maltratar, amenazar, violar, pelear con alguien, porque le hace daño hasta destruirlo>>, <<Es maltratar a una persona, dañar su cuerpo>>, <<Es obtener problemas, pelear, amenazar, violar, tocar las partes íntimas de las niñas y los niños. Es amenazar, pelear, violar, maltratar, decir apodos, abusar de alguien>>.

En estas narrativas, se hace evidente que el conflicto es entendido como una situación derivada de desacuerdos, enfrentamientos, confrontaciones asociados con respuestas de agresión y violencia de índole física, psicológica, emocional y hasta sexual. Si bien es cierto, los niños dan su propia lectura de realidad, se vislumbra que la misma se encuentra impregnada de la concepción de los adultos, de ahí que existen puntos en común frente a las situaciones que desencadena el conflicto tendientes al maltrato, a las peleas, gritos y ofensas.

Dentro de las respuestas a las formas como enfrentar el conflicto, se hace alusión a como los padres/acudientes evocan su pasado como hijos y manifiestan: <<mis papas resolvían los conflictos con maltrato físico o verbal, ignorando a la otra persona>>, <<Los resolvían con gritos en especial mi padre porque era muy machista y sometía a mi madre con violencia física>>, <<Mi papá era muy agresivo y le daba de puños a mi mamá>>, <<Mis papas se maltrataban física y psicológicamente diciéndose palabras ofensivas>>; en el rol actual de padres, en algunos casos se relata <<Se resuelven con dialogo para evitar caer en lo mismo que mis padres>>; <<primero acudo a Dios y luego dialogando>>,, <<con dialogo, espero que se me pase la rabia y entablo el dialogo>>, pero también se encuentran situaciones que

se enmarcan en el sistema perpetuador de sentidos de violencia <<mi esposo me maltrataba yo me defendía>>, <<con gritos y a veces cuando la rabia nos supera llegamos a los golpes>>, <<haciendo sentir menos al otro, maltrato>>.

Las concepciones respecto al conflicto y las maneras como enfrentarlo se encuentran mediadas por aquellos signos y significados que se recrean dentro de los contextos, esto se hace evidente al resaltar las voces de algunos niños y niñas que refieren <<se resuelven con peleas, gritos y a veces puños>>, <<se pelean, se gritan y duermen en otra cama>>; <<se gritan y luego se hacen promesas de que no va a pasar lo mismo>>, las palabras que emergen de los relatos infantiles siguen viéndose nutridas de sentidos de negación y desconocimiento del otro.

Desde un lado más cercano a la percepción de los niños y niñas, se destaca su propia mirada hacia ellos mismos, desde la manera como resuelven sus conflictos exclusivamente, encontrando algunas expresiones tendientes a la solución pacífica de los conflictos: <<Perdonándonos, hablando y un abrazo con los compañeros. >>, << Lo corrijo, lo hablo y no sigo el mismo juego de la violencia>>, y otras <<Llamo a mis padres o a mis abuelos, le digo lo que pasa y lo resuelven>>, << Les digo a mis padres que vengan>>, pero los docentes por su parte hacen relación, que si bien es cierto, hay niños que prefieren alejarse o avisar al docente, en su gran mayoría resuelve los conflictos con conductas violentas y agresivas <<Generalmente son agresivos. Otros mienten y muy poco les comunican a los profesores. Les comunican a sus padres y al otro día van a resolver los problemas>>. De las distintas narraciones indagadas, se identificó que como se concibe *el conflicto y la manera cómo enfrentarlo se encuentran mediados por el contexto cultural*.

Ante las concepciones de las Relaciones de poder; para la gran mayoría de padres/acudientes el ejercicio de poder



se da con violencia, autoritarismo, abuso, fuerza, despotismo, castigo y para otros se ejerce con amor, diálogo y consenso; con relación a los docentes toman como maneras de concebir las relaciones de poder el afecto, la disciplina, el respeto, la cordialidad, establecimiento de reglas, la autoridad, el buen trato. Más de la mitad de los estudiantes expresaron que los adultos de referencia (padres/abuelos) ejercen el poder a través castigos, mandatos y regaños: <<Mi papá y mi mamá ejercen su poder, regañando, corrigiendo, mandando y pegando>> mientras que otros manifiestan que es por medio del establecimiento de reglas, de consejos, correcciones <<Mi mamá: ejerce su poder, pone reglas y es cariñosa>>; de esta manera fue posible describir que *las relaciones de poder son múltiples y diversas como la misma subjetividad*.

Frente a la percepción del rol como padres/acudientes se encuentran en la gran mayoría de las expresiones, que ellos se conciben como el ejemplo de sus hijos <<Siendo el ejemplo>>, <<Entregar valores de respeto y tolerancia>>, <<que el niño dialogue, y sino que le diga a la profesora>>, <<que hable con el compañerito para que busquen una solución>>

Posiciones que se ve confrontada con la lectura que hacen los niños/niñas y docentes: <<Los padres llegan borrachos y le pegan a la mujer>>, <<Porque ellos no utilizan las manos para construir sino para dañar, porque los padres toman trago y empiezan a pelear>>, <<Los padres no quieren reconocer la situación del niño y tratan al docente de descuidado, que no les pone atención. Otros amenazan a sus hijos en que los castigaran si vuelve a meterse en problemas. Otros comentan que ellos les>>, << Los padres se defienden diciendo que sus hijos no son los culpables, sino los otros. No toleran que sus hijos hayan sido maltratados, culpan al docente de no poner atención a su hijo>>, <<en otros casos los padres reaccionan violentamente contra los niños, reprendiéndolos fuertemente>>.

Son entonces situaciones contra puestas a los relatos de padres/acudientes, pues su imagen no corresponde a las propias expresiones que los asocian al dialogo y a las manifestaciones pacíficas, de esta manera, los actores también tienen impresos eventos y situaciones que conllevan a percibir que el rol de los padres es el ser ejemplo, ¿pero qué clase de ejemplo perciben los niños y niñas?; por esto, se tiene a referir que *frente al rol de autoridad de los padres/acudientes se presenta un dualismo de percepciones*.

Dialogo entre intersubjetividades: Recorrido interpretativo

Rayo de Reflexión: La concepciones sobre el conflicto y las maneras como enfrentarlo se encuentran mediadas por el contexto cultural del sistema familiar.

A partir de las narrativas, se determina que el conflicto se encuentra inmerso en la connotación de violencia, se hace común escuchar dentro de las voces de los diferentes actores expresiones como <<El conflicto es el desacuerdo que lleva un ambiente de violencia y agresión>>; <<Es maltratar, amenazar, violar, pelear con alguien, porque le hace daño hasta destruirlo>>; los relatos tanto de estudiantes como de padres de familia, llevan implícitas situaciones y conductas de agresividad, por lo que cabe resaltar que el contexto cultural del sistema familiar media no solamente las concepciones sino también las maneras como enfrentar el conflicto <<Mis papá resuelven los conflictos con peleas y gritos>>.

Al hacer referencia al contexto cultural, es encontrarse con aquellos patrones, normas, costumbres, mitos, hábitos, imaginarios que se gestan al interior del sistema familiar y caracterizan los vínculos intersubjetivos entre los actores, de manera que se constituyen en una pauta vital para la construcción de significado

de mundo; según Bertalanffy (1968) los sujetos son sistemas abiertos que se constituyen dentro de una dinámica entre vínculos y nodos, razón por la cual, la comprensión de realidad se da bajo la perspectiva de interacción, donde todos y cada uno determinan el comportamiento del sistema en sí y de sus elementos.

De los relatos indagados, se hace evidente que los diferentes nodos se ven influenciados entre sí por vínculos que entretejen una estructura dentro de la cual se asume al conflicto como desencadenador de comportamientos de violencia, provocando un efecto de sinergia que conlleva a perpetuar situaciones de negación y desconocimiento del otro, de ahí la importancia de resaltar la teoría propuesta por Bronfenbrenner que acoge al ambiente como principal fuente de influencia sobre la conducta humana, porque el entorno propicia los diferentes recursos y herramientas con las que se construye paulatinamente las maneras de ver y estar en el mundo, se adquieren las palabras con las que se dibujan y recrean realidades, pero que realidades se están forjando dentro de los contextos familiares?, si en la voces de los pequeños se representa al conflicto desde los parámetros positivistas de exclusión y exterminio <<Es maltratar a una persona, dañar su cuerpo>>; << Es amenazar, pelear, violar, maltratar, decir apodos, abusar de alguien>>

El mundo simbólico de los niños se ve afectado por las experiencias de aquellos adultos que un día fueron niños y se enfrentaron a situaciones de agresión como respuesta al conflicto, haciéndose frecuente que en los recuerdos evocados por los padres se encuentre <<Mis padres por lo general resolvían los conflictos a través de conductas violentas>>, << Muchas veces los resolvían a gritos sin darse cuenta que estábamos presentes>>, situaciones como estas provocan una causalidad circular de sentido de violencia; el aspecto funcional de la familia cobra relevancia en la dimensión emocional, es la fuente donde el sujeto estructura sus emociones,

afectos y estilos que determinaran la experiencia relacional.

Bronfenbrenner (1987), establece que las relaciones en los microsistemas se estructuran en díadas (madre-hijo, padre-hijo, docente-estudiante) y son de gran relevancia pues se constituyen en el centro para el desarrollo de los sujetos que interactúan en un mismo entorno, constituyen un contexto crítico que permite la adquisición de habilidades y estimulan la características esenciales como interdependencia, reciprocidad, establecimiento de sentimientos mutuos, cambio gradual y equilibrio de poderes, y es donde se inicia el juego ante las relaciones de poder forjando la configuración de normas, roles y formas de resolución de conflictos.

El microsistema familia se constituye en el primer entorno socializador, todas las herramientas adquiridas se ven reflejadas en otros microsistemas como la escuela, es en este escenario donde se revelan las pautas comportamentales, volitivas y actitudinales adquiridas dentro del contexto cultural de la familia, es por esto que desde la lectura que hacen los docente con relación al conflicto establecen <<Los padres de familia deben crear canales de comunicación y muchos no lo hacen, hay métodos de crianza muy laxa o muy restrictiva. A veces se observa que los niños interactúan en ambientes familiares muy violentos y agresivos>>, enfatizando de alguna manera la connotación violenta del conflicto.

El mesosistema familia y escuela es de gran importancia en el desarrollo de los sujetos, en tanto se encuentran subordinados a un juego de interacciones donde se fundan y dinamizan aspectos afectivos, sociales, políticos y vivenciales, convirtiéndose en referencia transcendental, en ellos se generan relaciones significativas en torno a patrones de identidad y cultura contribuyendo a la adquisición y potencialización de destrezas y valores útiles para la inserción a una estructura más amplia como lo es la sociedad.



Pero hay que reconocer que la sociedad como macrosistema en el cual se encuentra inmerso el mesosistema en mención, a través de la historia se ha visto influenciada por parámetros positivistas que han encasillado el relacionar humano en mundos nutridos de dicotomía, donde la diferencia es un punto de exclusión y no de encuentro y reconocimiento, y por ende no ha sido posible abordar el conflicto como un destello de oportunidad sino como un desencadenador de enfrentamiento.

Dentro de esta dinámica sustancialista de poder donde el quien tiene la razón y gana las batallas es el más fuerte, se desarrolla el transcurrir cotidiano del aprendizaje humano, que no se estructura únicamente en el aula sino en cada tiempo y espacio de la existencia; la autoridad camuflada en el autoritarismo de padres y maestros por lo general se cimenta en estados de dominación que se fundan en el miedo soportado en castigos, notas, imposiciones, reprimendas <<Mi papá y mi mamá ejercen su poder, regañando, corrigiendo, mandando y pegando>>, acciones que sesgan la posibilidad de construir mundos posibles de encuentro donde la palabra, el pensar y el sentir del otro recobren sentido y la diversidad deje de verse como una amenaza.

Los relatos recreados durante este proceso, no solo dan cuenta de los recuerdos de sus actores sino también de las historias que se entretajan en la cotidianidad de aquellos sujetos que como ellos construyen realidad dentro de un contexto cultural impregnado de sentidos de violencia y agresión. Si bien es cierto, ésta es la realidad que aparece en escena, también es cierto que está latente la invitación de Touraine (1987) ser actores capaces de transformar el entorno, de transformar desde lo micro el contexto cultural y apostarle a una nueva visión a una nueva perspectiva de comprender lo incomprendido

La ética de la comprensión nos pide comprender la incomprensión. La ética de la comprensión pide argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar. Encerrar en la noción de traidor aquello que proviene de una inteligibilidad más amplia impide reconocer el error, el extravío, las ideologías, los desvíos. La comprensión no excusa ni acusa: ella nos pide evitar la condena perentoria, irremediable, como si uno mismo no hubiera conocido nunca la flaqueza ni hubiera cometido errores. Si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas (Morín E., 1999 b, 50).

Si el contexto cultural del microsistema familiar se gesta desde la ética de la comprensión, los discursos de vida cambiarían de sentido, en las voces de los niños no se escucharía estas expresiones <Porque no se entienden, por envidia, porque los padres se separan, se dañan porque son diferentes, se emborrachan usan las manos para dañar y no para ayudar>, sino por el contrario, comprendieran su mundo desde la argumentación de lo incomprensivo, donde lo complejo es la esencia de lo diverso y lo diverso es la riqueza de la humanidad.

Rayo de reflexión: Las relaciones de poder son múltiples y diversas como la misma subjetividad

Los relatos generados en torno a la palabra poder recrean un significado desde la perspectiva sustancialista, siendo asumido como un atributo ejercido por aquel que dinamiza su rol como el más fuerte << cuando no obedecen toca hablarles duro y castigarlos>>, << por medio de la fuerza>>, <<con dureza>>, de esta manera se hace evidente que el poder ha sido acogido como una herramienta de control para llegar aquello que Michael Foucault denominó "cuerpo y alma deseada", entre un juego de autoridad y autoritarismo

representado en regaños, imposiciones, mandatos que se recrean en los hechos inmemorables de la cotidianidad << mi papá y mi mamá ejercen su poder regañando, corrigiendo, mandando y pegando>>, <<mis abuelos nos mandan, regañan, nos golpean>>

En la voz de los docentes la palabra poder no deja de asimilarse desde el sustancialismo <<Lo utilizo para crear vínculos afectivos entre estudiantes>>, << el poder se ejerce con mucho respeto y amor; - a través de la vivencia y el buen trato>>, sigue constituyéndose como ese algo que sirve para dominar y someter al otro, es por esto que al igual que en el microsistema familia, la escuela se ha convertido en una institución de control que ejerce su poder por medio de las jurídicas escolares, expresiones como “formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos”, ... “a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad; así como en el ejercicio de la tolerancia y libertad” que se ubican en el PEI (2009-2014,28), cada vez más se contraponen a lo que se construye en la cotidianidad, pues las realidades se entretajan dentro de una estructura macro que se ha empeñado en constituir manuales y códigos que pretenden regular la conducta hacia una utopía o un ideal, haciendo que las palabras pierdan verdadero significado y sentido en el interrelacionar.

Por su parte, los manuales de convivencia se nutren de la legislación penal, una legislación que se preocupa por sancionar y castigar mas no por formar, es así que se encuentran artículos que clasifican las faltas en leves, graves y muy graves cuando se presenta el incumplimiento a la norma, dejando a un lado la persona, en palabras de Foucault (1979) se imponen mecanismos de normalización por medio de los cuales se vigila y controla.

El ejercicio de poder que se está produciendo en los sistemas afecta y trasgrede las relaciones de los sujetos, se asume

desde posturas soberanas de dominación y homogenización, Foucault (1979) hace referencia a que los “estados de dominación” limitan las prácticas de la libertad y las posturas críticas del pensamiento reflexivo. En sí, el poder actúa desde un espacio cerrado donde se desconoce la subjetividad, los sujetos paulatinamente dejan de ser sujetos para convertirse en un numero sobre el cual recae el poder de las instituciones y de las personas con mayor estatus en la jerarquía de los sistemas, esta esencia estructural que envuelven la mayoría de las relaciones dentro de un paradigma capitalista y simplista, que se muestra ambivalentes frente al concepto de poder como la compleja situación que circula por todas partes y es utilizada en todo tiempo y espacio.

En este sentido, el sujeto es producto del poder en cuanto nace y hace parte de un sistema, por ende es el protagonista del entorno con capacidad transformadora, el sujeto no es un ente pasivo en las relaciones de poder, es un actor que construye y transforma su realidad, es un nodo esencial de la estructura de los sistemas desde lo micro hasta lo macro; se requiere comprender las relaciones desde el contexto que encierra la complejidad emergente de la subjetividad que para Hugo Zelmeman (2010, 358) “...es un campo problemático que conjuga las dimensiones micro y macrosociales, supone tener que reconocer la dialéctica que, pudiendo darse en un plano de la realidad, sea productora de realidades incluyentes”. Así como la subjetividad el poder es complejo, no es uno sino diverso, pues confluye en dialéctica de las relaciones entre encuentros y desencuentros, por lo que se hace necesario que los sistemas reconfiguren la connotación de poder, para que deje de ser aquel instrumento de dominación, exclusión y sometimiento y sea concebido como el elemento presente en la dialógica relacional que hace posible sujetos reflexivos, críticos y proactivos de su entorno.



Rayo de reflexión: Dualismo de percepciones frente al rol de autoridad de padres y acudientes ante el conflicto.

Si bien es cierto, el contexto familiar se constituye en el ambiente inmediato de formación, este mismo entorno puede convertirse en aquel medio en el cual se da un enriquecimiento excepcional del acervo experiencial más significativo para la deconstrucción de ciudadanía en los sujetos, según los postulados foucaultianos a los que se ha hecho referencia, los entornos de los que hace parte el individuo se consideran dispositivos de vigilancia y control para concretar los designios disciplinares y ser “subordinados a los fines de la docilidad productiva”, y así fomentar un moldeamiento desbordado de conductas y de formas de actuar en muchas ocasiones desprovistas de una verdadera ética, que bajo criterios grecorromanos retomados por Michel Foucault hace referencia al “cuidado de sí”.

De esta manera la ética parte del mismo sujeto, para definir cómo actúa en un sistema de relaciones desde su propia actividad cognitiva, del autoconocimiento, proceso en el cual deben entrar en duda los principios, valores y normas que le son suyos, es agitar el propio pensamiento y con esta acción movilizar el pensamiento de los otros y en sí de la colectividad en general. En este orden de ideas el objetivo:

...no consiste en decir a los demás lo que hay que hacer. ¿Con qué derecho podría hacer esto? Basta con recordar todas las profecías, promesas, exhortaciones y programas que los intelectuales han llegado a formular durante los dos últimos siglos y cuyos efectos conocemos ahora. El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los

hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones a partir de esta re-problematización (Foucault, 1987, 09)

Afirmación que permite reflexionar sobre la percepción del rol de los padres/acudientes integrantes activos de la gama multicolor, quienes se perciben a ellos mismos como ejemplo para el debido accionar de sus hijos: <<que el niño dialogue, y sino que le diga a la profesora>>, <<que hable con el compañerito para que busquen una solución>>; la autopercepción de los padres/acudientes consolidaría un estereotipo ideal como imagen sobresaliente, cuyo ejemplo ajusta permanentemente las conductas de los suyos en el flujo relacional que se configura en el devenir permanente y constante siempre guiadas por el camino de la asertividad.

Pero aseverar una concepción completamente favorable sobre el rol de los padres/acudientes desde su propia perspectiva, quienes brindan alternativas de solución específicamente concretas ante las situaciones conflictivas sería soportar una argumentación sesgada de la realidad, expresión que se define en la indudable evidencia que se representa en las voces de los otros actores del contexto entre los cuales están las expresiones de los docentes quienes sostienen

<<Los padres amenazan a sus hijos en que los castigaran si vuelve a meterse en problemas>>; <<en otros casos los padres reaccionan violentamente contra los niños, reprendiéndolos fuertemente>>.

Desde esta otra perspectiva los padres/acudientes tienen otra caracterización, que los conduce hacia la connotación de castigadores y no de formadores de conductas adecuadas. Retomando otras de sus manifestaciones, expresan lo siguiente: <<los padres no quieren reconocer la situación del niño y tratan al docente de descuidado, que no les pone atención>>; << los padres comentan que ellos les

enseñan a defenderse como puedan. En este orden de ideas, se vuelven evidentes otros puntos de vista que denuncian una situación contradictoria en función al rol de los padres/acudientes con relación a las experiencias conflictivas de los niños y niñas, haciendo que las situaciones de apremio que estos enfrentan incrementen el número de posibilidades de acción inadecuadas como son violencia y agresión, lo que desdibuja la imagen del padre/acudiente como posible ejemplo formativo de conductas pacíficas en los niños y niñas.

En las voces de los estudiantes se hace referencia al papel de los padres/acudientes frente al conflicto, fijando una disminución de la importancia de comprender la idea de optar por tomar opciones pacíficas en los aprietos, hechos que se dan en el contexto familiar especialmente en la diada padre madre que son asimiladas por los estudiantes y que son recreadas en otros ambientes como la escuela. Es así, como surge la condición definitoria del dualismo de percepciones en cuanto al rol de autoridad de los padres/acudientes desde su auto consideración y la contra postura de docentes y estudiantes en cuanto a su imagen como ejemplo.

De ahí que las palabras del autor francés se conviertan en argumentos contundentes para afirmar que la autopercepción de padres/acudientes no se relaciona con la idea de ética que él permite conocer, porque denotan una actitud anti reflexiva, acrítica ante los valores y preceptos que guían el vivir, asumiendo posturas osadas al imponer directrices de comportamiento de sus hijos en las contingencias diarias sin disponer de una verdadera imagen que respalde sus palabras. Padres/acudientes necesitan hacer una crítica de los valores morales, poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores, y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias en las que aquellos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron, para moldear una nueva conducta y servir como verdadero

ejemplo desde su acción a los sujetos en construcción.

En fin último, el padre, la madre y el docente son el espejo, cuyo reflejo se convierte en la guía orientadora más efectiva, que va más allá de las palabras, más allá del moldeamiento de la disciplina de la vigilancia y el control, se dirige más bien hacia la apertura de la verdadera naturaleza del entorno familiar en la práctica activa de la libertad como ética propiamente dicha.

Conclusiones

Una vez realizado este recorrido dialógico por las diversas intersubjetividades dentro de un proceso reflexivo, se hizo posible determinar que el rol de los sistemas familia y escuela, ha sido el de ser perpetuadores de los sentidos de violencia, los actores dentro de sus narraciones asocian reiteradamente al conflicto y al poder con situaciones de negación y desconocimiento del otro con el que se construye realidad.

El significado del poder, sigue dinamizándose en aquel paradigma sustancialista como instrumento normalizador y homogeneizador que desconoce la complejidad que encierra el ser humano, haciendo de él un atributo que domina y somete, desconociendo que hace parte de la dinámica y por ende confluye en el devenir de las relaciones. El poder como mecanismo de sometimiento, desecha el significado de conflicto como destello de oportunidades, desde el sentido de refugio de la condición humana, de sinónimo de cambio, dificultad necesaria... manifestaciones propias de designación acertada de la realidad que se gesta en la cotidianidad del vivir, rica en incertidumbres, rica en incertezas, vasta en encuentros y desencuentros que permiten consolidar una libertad legítima.

Po otra parte, si bien es cierto, los padres asumen un rol de ejemplo, este ejemplo ha conllevado a que las formas de enfrentar el conflicto se asocien con



eventos de maltrato y agresión, estableciéndose la ambivalencia frente a la propia percepción y la lectura de docentes y estudiantes, de ahí que se proyecten las particularidades contextuales de cada entorno familiar hacia otros escenarios donde los estudiantes se encuentran con los demás, con diversas percepciones y formas de actuar, incrementando las posibilidades de enfrentamientos, que facilitan al actor acudir a su acervo experiencial adquirido en su transcurrir cotidiano desde la interacción con los suyos, poniendo en práctica códigos culturales que se relacionan en el mayor número de oportunidades con las prácticas coercitivas que son significativamente cercanas al rol que evidentemente reflejan sus padres/acudientes en la realidad, papel acertadamente percibido por los niños/niñas y sus docentes, el cual se aleja de la autopercepción que tienen los líderes de hogar sobre su labor como ejemplo.

Recomendaciones

Resignificar el Manual de convivencia, evitando la individualización del sujeto y

la verticalidad de la dinámica de poder en la escuela; el sujeto es el actor dentro de un sistema, acceder el derecho a la participación y la construcción colectiva; en el mismo sentido, fomentar que los vínculos pedagógicos se dinamicen en flujos de poder constante, donde todos tengan la oportunidad de participar, reflexionar, gestar propuestas para un bien colectivo dentro del aula evitando ese desborde de relaciones sociales inadecuadas generadoras de violencia.

Se diseñe una política institucional donde se propicien espacios de fortalecimiento en las relaciones del macrosistema familia y escuela, tendientes a la redefinición del conflicto como elemento posibilitador en las relaciones.

Se continúen generando de procesos de indagación, en relación con la línea de investigación propuesta desde temas relacionales, debido a que se refleja acertadamente la naturaleza del ser humano como sujetos social, permitir la generación de recursos intelectuales para el beneficio de los entornos escolares que son la promesa legítima para el desarrollo humano.

Bibliografía

- Aguirre, Jeimy Camila. (2011). *La gerencia social como herramienta para construir ciudadanía desde un enfoque de resolución de conflictos*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Bertalanffy, Ludwig Von. (1968). *Teoría General de Los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, Elsy y Rodríguez, Penelope. (1994). *La investigación en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Delgado, Ricardo; Lara, Luz Marina. (2008). *De la mediación del conflicto escolar en la construcción de comunidades Justas*. Bogotá: Universidad pontificia javeriana.
- Foucault, Michel. (1975). *Vigilar y castigar. Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1979). *Microfísica del Poder. Segunda Edición traducida al español*. Madrid: Piqueta.
- Foucault, Michel. (1987). *Hermeneutica del sujeto. Traducido al español Fernando Álvarez Uría*. Madrid: Edissá.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *El extrañamiento del otro*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González Monteagudo, José. (1996). Las historias de vida: aspectos históricos, teóricos y epistemológicos. *Revista Cuestiones Pedagógicas*. Sevilla. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_17.pdf. (Recuperado en Agosto 5 de 2013).

- González Monteagudo, José. (2008/2009). *Historias de vida y teorías de la Educación: tendiendo puentes*. Revista *Cuestiones Pedagógicas*. Nro. 12. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la universidad de Sevilla.
- Guell, Pedro (2001). "El capital social en el informe de desarrollo humano 2000" en *Cepal, capital social y políticas públicas en Chile: investigaciones recientes. Series políticas sociales. Series políticas sociales. No 55 Volumen II*. Santiago.
- IEM La Rosa. (2009-2014). PEI. Pasto. IEM La Rosa.
- Morin, Edgar. (1999a). *La cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva vision.
- Morín, Edgar. (1999b). *Los siete saberes para la educación del Futuro*. Paris. Unesco. Disponible en: <http://www.edgarmorin.com/Default.aspx?tabid=123&Libro=2..> (Recuperado el 23 de noviembre de 2012)
- Nussbaum, Martha. (1997). *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard university Press.
- Nussbaum, Martha. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. Traducción de Roberto Bernet*. Barcelona: Herder.
- Naussbaum, Martha. (2010). *Sin fines de lucro. Por que la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Naussbaum, Martha. (2012). Discurso Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales. 26 de Octubre. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=86020038001>. (Recuperado el 4 de febrero de 2012)
- Prieto, Martha Patricia. (2005). *Violencia escolar y vida cotidiana*. Revista *Mexicana de Investigación cualitativa*, vol. 27, Nro. 10. Octubre a Noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00024&idm=es&sec=SC03&sub=SBB>. (Recuperado en Febrero de 2012)
- Sandoval, Carlos. (1996). *La formulación y diseño de los procesos de investigación social cualitativos*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior
- Sen, Amartya. (1987). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza.
- Sen, Amartya. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, Amartya. (2003). *The importance of Basic education*. 28 de Octubre. Conferencia en *Edinburgh University*. Recuperado el 2 de abril de 2013, de En <http://www.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html>.
- Sen, Amartya. (s.f.). *Programa de los Informes Nacionales de Desarrollo Humano y objetivos del desarrollo del milenio*. Disponible en <http://desarrollohumano.org.gt/content/%C2%BFque-es-desarrollo-humano>. (Recuperado el 9 de abril de 2013)
- Taylor, S; Bodgdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paídos.
- Touraine, Alain. (1987). *El regreso del Actor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Touraine, Alain. (1995). *¿Podremos vivir Juntos?* Bogotá: Fondo de Cultura Económica
- Vargas, Dolly. (2010). *La estética y su relación con el desarrollo humano Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas. Maestría Educación desde la Diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Zemelman, Hugo. (2010). *Sujeto y subjetividad: La problemática de las alternativas como construcción posible*. Barcelona: Anthopos.
- Zemelman, Hugo. (2011). *Conocimiento y Sujeto Social. Contribución al conocimiento del Presente*. La Paz: Instituto Internacional del convenio Andres Bello.



Lenguajes del poder: los afrodescendientes vistos a través de las canciones de salsa¹

NINI JHOHANNA BECERRA GONZÁLEZ²
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ³

Resumen

El presente artículo intenta poner en evidencia una apuesta investigativa, que se planteó como objetivo sumergirse en los lenguajes del poder evidenciados en las canciones de salsa, en el momento de incluir en sus narraciones a los sujetos afrodescendientes. De esta manera, la inclinación por aproximarse a los lenguajes del poder, proviene de un ejercicio investigativo adelantado por el profesor Miguel Alberto González González, él cual, centra su predilección por explorar y reconocer lenguajes que necesitan ser leídos, entendidos, analizados y comprendidos. Metodológicamente, el estudio que analizó las canciones como manifestación de la palabra hablada, se instaló en los estudios cualitativos, de corte interpretativo, se realizó con el método Hermenéutico, basado en la interpretación de manifestaciones lingüísticas, en esta ocasión, el modo en que las canciones salseras ponen en evidencia a los afrodescendientes, se analizaron las respuestas arrojadas en las entrevistas en contraste con las letras de las canciones elegidas.

En esta medida, el estudio recorrió los siguientes caminos teóricos: la comprensión del papel del lenguaje y el poder que de él emana, en la construcción de realidades sociales, los afrodescendientes como sujetos representativos en la diversidad de nuestro país y las canciones de salsa como manifestaciones lingüísticas y cuerpos discursivos. Bajo este orden de ideas, las entrevistas arrojaron palabras y categorías movilizadoras que le fueron dando forma al análisis, donde se logró concluir que las canciones de salsa tienen la posibilidad de contar ideologías, tales como el racismo, evidenciar posturas de reclamo, ironía y resistencia. A manera de recomendación, es posible sugerir que se pueden pensar en una cantidad considerable de estudios que aborden los lenguajes del poder desde diferentes aspectos, además, sería sugestivo, pensar en investigaciones que estudien la presencia de los afrodescendientes en diferentes ritmos musicales.

Palabras claves: lenguajes, poder, afrodescendientes, racismo, canciones, salsa, discursos.

1 Recibido: 30 de julio de 2013. Aceptado: 19 de octubre de 2013.

2 Nini Jhohanna Becerra González, Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, Especialista en enseñanza de la literatura de la Universidad del Quindío. Docente adscrita al Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria del Área Andina. Aspirante al título de Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: nijhobe@hotmail.com

3 Miguel Alberto González González. Director de la investigación: Lenguajes del poder. ¿Lenguajes que nos piensan?, asesor y director de la tesis de maestría y del presente artículo devenido de la investigación. PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina -IPECAL-México; PhD en Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira. Docente e Integrante equipo de Maestrías de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: miguelg@umanizales.edu.co

Résumé

Les langages du pouvoir: les afrodescendants vus à travers des chansons de salsa⁴

NINI JHOHANNA BECERRA GONZÁLEZ⁵

Cet article tente de mettre en évidence un engagement investigatif, qui cherche à pénétrer les langages du pouvoir, mis en évidence dans les chansons de salsa, lorsque celles-ci incluent dans leurs narrations les sujets afrodescendants. Ainsi, la tendance à rapprocher les langages du pouvoir s'inscrit dans la perspective d'un travail d'enquête du professeur Miguel Alberto Gonzalez Gonzalez⁶, qui concentre ses priorités sur l'exploration et la reconnaissance des langages qui doivent être lus, analysés et compris. Méthodologiquement, l'étude a analysé les chansons comme une manifestation de la parole, et s'installe dans les études qualitatives, d'une tournure interprétative et effectuée avec la méthode herméneutique, basée sur l'interprétation des expressions linguistiques, ici, la manière dont les chansons de salsa montrent les afrodescendants, et nous avons analysé les réponses aux entretiens à la lumière des paroles des chansons choisies.

Dans cette mesure, l'étude suit les parcours théoriques que voici : la compréhension * du rôle du langage et du pouvoir qui émane de celui-ci, * la construction de la réalité sociale, les afrodescendants comme sujets représentatifs dans la diversité de notre pays et enfin les chansons de salsa comme manifestations linguistiques et corps discursifs. Sous cet ordre d'idées de ces entretiens ont surgi des mots et des catégories pertinentes qui ont donné corps à l'analyse, et d'où l'on a pu conclure que les chansons de salsa ont la possibilité de raconter des idéologies, comme le racisme, de mettre en évidence des postures de revendication, d'ironie et de résistance.

En guise de recommandation, il est possible de penser à un nombre considérable d'études qui portent sur les langages du pouvoir sous différents angles, il serait également important de penser à des études sur la présence des afrodescendants dans différents rythmes musicaux.

Mots-clés: langages, pouvoir, Afrodescendants, racisme, parole, musique, chansons, salsa, discours.

4 Reçu le 30 Septembre 2012. Accepté le

5 Nini Jhohanna Becerra González, Licenciée en Pédagogie de l'Université de Pereira, spécialiste dans l'enseignement de la littérature à l'Université du Quindío. Professeure au département des sciences humaines de la Fondation Universitaire de la zone andine. Candidate pour le titre de maîtrise en éducation diversité de l'Université de Manizales nijhobe@hotmail.com

6 Miguel Alberto Gonzalez Gonzalez, consultant et professeur chercheur de l'Université de Manizales et directeur de la Recherche Langages de pouvoir dans la recherche pour les langages qui doivent être lus et compris pour y porter un regard depuis la perspective éducative. l'éducation.



Presentación

La línea de investigación los lenguajes del poder, se inquieta por aquellos lenguajes de preponderancia que requieren ser interpretados y analizados, teniendo en cuenta que validan y ponen en evidencia el dominio y sometimiento de algunos grupos; se interesa por aquellos lenguajes que circulan por la escuela y por todas las instituciones sociales, por aquellos que se establecen dentro de un orden que implica desorden, una estructura, que al mismo tiempo que organiza, trae consigo confusión. En consecuencia, la línea de investigación pretende auscultar, colocar en evidencia, reconocer e interpretar aquellas manifestaciones lingüísticas que transitan en la cotidianidad, poniendo de manifiesto un ejercicio del sometimiento. La presente investigación se instala en un apasionamiento fuerte de tejer humanidad, un deseo de navegar por aquellos rincones olvidados, como diría el poeta argentino Roberto Juarroz, “un desafío a las normas y los estereotipos, la densidad de nivel donde se gesta la lucha por la expresión, la intensidad del buceo en las zonas más olvidadas y sin embargo, más vivas de lo real”.

Según Berger & Luckmann (2008,56), “Debido a su capacidad de trascender el “aquí y “ahora”, el lenguaje tiende puentes entre diferentes zonas dentro de la realidad de vida cotidiana y las integra en un todo significativo.” Las trascendencias tienen dimensiones espaciales, temporales y sociales”, lo cual implica una relevancia entre mi espacio, mi territorio y el de los Otros, de esta manera; el lenguaje puede hacer presente a quien no lo está, puede acercar a aquellos que están alejados, recordar a quienes estaban antes, y hasta mencionar a quienes estarán en un tiempo posterior. Por lo tanto, el lenguaje está en la capacidad de distorsionar, diversificar y modificar la vida cotidiana, en eso consiste su gran amplitud; lo célebre y lo funesto, lo uno y lo otro. Ahora bien, situados en un deseo de dismantelar, puede desen-

maskar aquellas expresiones lingüísticas que han facilitado dominios, abusos y opresiones; los lenguajes del poder se convierten en el eje que transversaliza la presente aventura investigativa.

Dentro de este amplio panorama, se instala el deseo de indagar en las narrativas orales, el discurso que evidencia a los afrodescendientes en las canciones de salsa. Entendiendo la salsa como el género musical producto de la mezcla de diferentes elementos melódicos, la unión de varios ritmos de origen afrocaribeño. De esta manera, se rondará alrededor del sujeto negro que la palabra hablada quiere mostrar y que las dinámicas sociales, de alguna manera, legitiman. Es necesario aclarar que no se pretende hacer un estudio musicológico, aunque las canciones pertenecientes al ritmo de la salsa constituyen la unidad de análisis, lo que se intenta es hacer un análisis de las letras de las canciones, entendidas éstas últimas, como cuerpos discursivos de la cotidianidad, impregnadas de pláticas sociopolíticas.

Justificación

Partir del concepto de raza, de supremacía racial y entenderla como aquello que permite jerarquizar a los sujetos, ha sido un pérfido acontecimiento histórico, lo cual ha traído como consecuencias, actuaciones asombrosas de exclusión y dominio. Si bien, estos actos se han ido modificando, sería un embuste decir que han desaparecido totalmente, abundan en la cotidianidad, se presentan prácticas discriminatorias que resultan evidenciadas en los actos comunicativos, orales o escritos, se transita por un discurso racista, por lo general, relacionado con asuntos de minorías étnicas. Estas expresiones, afirman y patentan, doctrinas, imaginarios y representaciones sociales del orden que domina. De esta manera, el lenguaje, en este caso particular, la palabra hablada, se convierte en el medio que permite establecer criterios de exclusión, fragmentación de identidades, burlas, miedo,

en general, una posición de inferioridad frente a los Otros.

Lo anterior, deja ver claramente que la academia tiene una deuda inmensa con la sociedad, que en muchos casos, el grupo de estudiosos ha pecado por permisividad o por indiferencia. Pareciera una preparación para el desencanto, el olvido, la angustia, el desespero. De esta manera, cobra fuerza aquello que Miguel González (2022,3) ha denominado, *resistir en la esperanza*,

A lo que parece, en cada siglo se asiste a unos olvidos de humanidad que conllevan al anuncio de la muerte del arte, de las teorías, del amor, de la vida, de los movimientos sociales, de los ambientes naturales o al fin de la historia si se quiere, Ahora, asistir a esas muertes es asomarse al abismo, pero también a la esperanza puesto que toda muerte es el nacimiento de un fantasma de renovación que si no develado, puede llevar implícito aromas de traición.

Es desde esta postura donde las investigaciones inscritas en esta línea ganan alcance, generando espacios que permiten la denuncia y la propuesta de alternativas frente a episodios lamentables. Lo anterior, es una de las razones por las cuales el presente estudio toma envergadura, cuando se plantea la necesidad de ocuparse de este tipo de discursos, lenguajes del poder que requieren ser explorados, comprendiendo así, que ha pasado con los sujetos afrodescendientes y qué tipo de sujeto afro, nos quieren mostrar las canciones de salsa.

Lo ya artesonado

Recordando que el presente estudio se inscribe en la línea de *los Lenguajes del Poder, orden y desorden en América Latina, una mirada desde la educación*; se hace ineludible partir de esta idea que ha florecido a nivel nacional e internacional, como parte de los estudios que de aquí han surgido, se encuentra la tesis

denominada *Lenguajes de Poder en los Medios de Comunicación y su Incidencia en la Formación Universitaria*, elaborada por Aristizabal, Herrera, Marín & Pérez, finalizada en el año 2010. El estudio se desplazó alrededor del siguiente interrogante: ¿De qué manera inciden en los estudiantes universitarios los lenguajes de poder de los medios de comunicación?, en consecuencia, el objetivo general fue analizar la incidencia y la afectación en los comportamientos de los estudiantes universitarios, ejercidas por los lenguajes utilizados por los medios de comunicación, en la ciudad de Medellín. De esta manera, lograron concluir que “la televisión incide de manera fuerte en la toma de decisiones y en el comportamiento de jóvenes universitarios y que los lenguajes de poder que mayormente los impactan a ellos son los de seguridad y terror; también se encontró que para ellos los medios de comunicación distorsionan la información con el lenguaje utilizado y que las secciones de mayor interés para ellos son las de educación y salud”, (Aristizabal, et al, 2010). La aportación de este estudio consiste en entender los medios de comunicación como portadores de discursos que afectan y construyen las formas de pensar de las personas, de esta forma, la radio y especialmente la televisión, pueden perpetuar el racismo desde sus imágenes, sus formas de mencionar al Otro y desde sus ocultamientos.

De igual forma, está la investigación denominada *Los Olvidos de los Docentes*, dirigida por el profesor Miguel González, elaborada por Arias, Echeverry, Henríquez & Martínez, en el año 2011. La investigación partió de una preocupación, la incidencia de los olvidos de los docentes en la configuración de sujetos y de sociedad, en concordancia, se plantearon la siguiente pregunta: ¿si los docentes olvidan enseñar, cuáles son esos olvidos? Para dar respuesta se propusieron el siguiente objetivo general: Precisar, a partir de historias pedagógicas narradas, cuáles han sido los olvidos de los docentes. Es



así como concluyen que la pedagogía ha tenido olvidos, acontecimientos nefastos que se pretenden ocultar, borrar, desaparecer de la memoria, “El olvido es una materia que reclama su espacio. La pedagogía, el ejercicio de la docencia, no debería continuar sin hacer un alto en el camino, mirar atrás y observar su pasado. Tal vez así, podría el trabajador de la educación, esto es el docente, percatarse de sus múltiples olvidos, de sus carencias de memorias”, (Arias et al, 2011). El aporte de este bello trabajo consiste en retomar su categoría principal, porque es evidente que las comunidades afrodescendientes han sido negadas e inadvertidas, evidenciando una amnesia que quiere soslayar su presencia, es decir, han sido olvidadas, lo cual implica no solo su exclusión, también el intento, el deseo de borrar de la memoria ese repudio. El olvido entonces, es un concepto que se puede habituar al presente escrito, dado que no es secreto que los esclavos traídos de África fueron sujetos significativos en el desarrollo económico de la *época colonial*, además de las contribuciones gastronómicas, sociales y todo lo que implican sus manifestaciones culturales. No obstante, a pesar de que Colombia se declara un país social de derecho con la constitución del año 1991 y que se hagan esfuerzos por crear políticas y una cátedra afrocolombiana, no garantiza que algunos acaecimientos se quieran borrar, en un acto de conveniencia, de dominio, de coacción.

Además de partir de los anteriores estudios, los cuales están relacionados con el poder que emana del lenguaje, investigaciones alrededor de estudios relacionados con la afrodescendencia, fueron vitales en el avance de esta aventura: En esta intención, surgieron como referentes, los siguientes:

También, existe el estudio denominado: *Representación de la raza en la publicidad, Análisis de El País Semanal 1997-2003*. Adelantado por Patricia Izquiero Irazo, mientras transcurría el año 2004. El objeto

de estudio de esta investigación se centró en la representación de los estereotipos étnicos y multiculturales en la publicidad y se pretendió estudiar la instrumentalización de la publicidad en dos aspectos: El uso discriminatorio de la variedad racial basado en la inclusión o exclusión en la campañas publicitarias y el procedimiento que se aborda en la elaboración de los productos publicitarios. El estudio, arrojó las siguientes conclusiones, que están directamente relacionadas con los objetivos planeados: se logran describir expresiones de lo que cotidianamente se llama racismo, xenofobia y crímenes de odio en España, se especifican una gran cantidad de teorías que prestan especial atención a los procesos intersubjetivos y subjetivos de la producción de una sociedad racista, especialmente en su consideración del racismo como una forma dañina de crear, ejercer o luchar por un poder social. También logran concluir acerca de las definiciones de racismo como una construcción ideológica con expresiones estructurales (estructuras de poder racializadas), el racismo debe entenderse como una ideología, estructura y proceso en el cual las desigualdades inherentes al sistema social más amplio se elaboran intersubjetivamente en interpretaciones de carácter determinista, a factores biológicos y culturales atribuidos a aquellos que se construyen como miembros de un grupo racial diferente, que forman parte del “sentido común”, definiendo e interpretando realidades. El aporte epistémico que hace este estudio, consiste en reconocer que el racismo es un discurso ideológico, en el cual se entiende la realidad, se define y redefine en medio de una relación, entre las personas que tienen un poder y algunos miembros de la sociedad, un aporte vital, es la claridad con que se plantea que el racismo se produce en la interacción, en las dinámicas sociales y su componente más elemental es el habla.

En el contexto local, se encuentra la investigación elaborada por el señor Américo Portocarrero Castro, candidato a doctor

de la Universidad Tecnológica de Pereira y delegado especial ante el ministerio de educación nacional, en la elaboración de la cátedra de estudios afrocolombianos. El estudio se titula: Las transformaciones de las representaciones sociales sobre los afro descendientes en los textos escolares de ciencias sociales, entre 1950-2010: límites y alcances de una representación discursiva. Se parte de la siguiente seguridad o hipótesis: desde los años 40, hasta la actualidad, las ciencias sociales colombianas se han transformado, eso supone unos cambios en la didáctica de las mencionadas ciencias, de esta manera, se interpela por la representación discursiva (entendida la representación como las diversas formas como son llevados o mencionados) de la gente negra en los manuales escolares. Es así, como surge la siguiente pregunta. ¿De qué forma se han transformado las representaciones sociales sobre los afrodescendientes en los textos escolares de ciencias sociales, entre 1950-2010? Bajo este orden de ideas, surge el siguiente objetivo general: Estudiar los textos escolares Colombianos de Historia y Ciencias sociales de la educación básica para establecer los contenidos que sobre los negros presentan y determinar la correspondencia de estos con los discursos que las Ciencias Sociales ofrecen para socializar la imagen social del negro. La ruta metodológica se inició con una exploración de las construcciones conceptuales que conciernen al tema, es decir, una aproximación teórica, luego se construyó un corpus de los textos escolares, los cuales se eligieron teniendo en cuenta dos aspectos: la editorial y el año de edición, finalmente se decidió por una unidad de análisis, un proceso de categorización, iniciando de esta manera, un análisis del contenido. El aporte que se recupera de este trabajo, consiste en todo el reconocimiento histórico de las comunidades negras, sus modos de organización, los modos en que está siendo entendida y construida en las representaciones sociales, además, trabaja alre-

dedor de una forma de racismo, en este caso, escrita en los textos, en el sentido que el afrodescendiente es invisibilizado en los manuales escolares.

Enunciando la preocupación

Las diferencias raciales, han establecido jerarquías, que conservan su origen en pensamientos europeos; en Colombia, durante la época colonial, el color de la piel se convirtió en el primer dispositivo para implantar superioridad. Lo anterior, exigía que indígenas, mestizos y afros se desalojaran de sus visiones cosmogónicas, su lengua, el desarraigo de sus tierras y el despojo de sus manifestaciones culturales. Dichas relaciones jerárquicas, se han sostenido por los medios de comunicación y específicamente por el uso del lenguaje, de esta manera, en la presente indagación, aparecen como preguntas en cuestión ¿Cuáles son los lenguajes que evidencian a los sujetos afrodescendientes en las canciones de salsa?, ¿Cuáles son los imaginarios sociales que se refuerzan o se legitiman a través de las canciones de salsa?, ¿Existe en las canciones de salsa una denuncia implícita sobre las ideologías racistas?. Desde las anteriores apuestas, desde lo que se ha encontrado, desde aquellos nudos que se posan en la garganta, la pregunta de investigación permite pensar que se debe indagar, que se debe explorar un tema que no se agota en las primeras líneas. ¿Qué nos están diciendo las canciones de salsa sobre los afrodescendientes?, siendo este el interrogante central de este estudio.

Destinos

Destino final

- Comprender lo que nos están diciendo las canciones de salsa sobre los afrodescendientes.

Destinos escalonados

- Reconocer las canciones de salsa que incluyan en sus narrativas a los afrodescendientes.



- Significar los lenguajes del poder evidenciados en las narrativas de las canciones de salsa.
- Revelar el cómo están comprendiendo los afrodescendientes las canciones de salsa que los mencionan.

Vagabundeando por la teoría

El mundo anda en un afán desesperado de igualar, lo cual implica un orden y desorden, un ámbito que oprime y otro que se desvanece, un sometimiento frente a un deseo de emancipación, lo cual implica unas relaciones hegemónicas, validadas desde la preponderancia que otorga el ejercicio del poder. Estas relaciones, se sostienen en los sujetos mediante la construcción de representaciones mentales, definidas, según Moscovi citado por Botero(2008), como:

...Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos.

De esta manera, dichas representaciones mentales, permiten construir una visión del Otro, la cual se manifiesta a través de la palabra, por ejemplo, todos los negros huelen mal, a burro negro no le busques pelo blanco o la veo negra. Todas las anteriores expresiones de la tradición oral, que ponen de manifiesto una forma de pensamiento con respecto al Otro, en este caso, al sujeto negro. Es aquí, cuando el lenguaje se impregna de poder, al respecto Foucault, en su texto *Las Palabras y las Cosas*, plantea que el lenguaje tiene una función soberana, ya que en las palabras recae la tarea y la fuerza de representar lo que se piensa, "Representar debe entenderse en el sentido estricto: el lenguaje representa

el pensamiento como éste se representa a sí mismo" (2010, 72).

De esta forma, no es posible abordar procesos de exclusión, desazones, pesadumbres sociales, sin estudiar los lenguajes que les permiten transitar. De manera propia, el lenguaje, las expresiones coloquiales, las conversaciones formales e informales, los mensajes de los medios de comunicación, los chistes, los refranes y en este caso en particular, las canciones de salsa se constituyen en unidades lingüísticas de análisis para acercarse a fenómenos racistas contras los afrodescendientes.

A lo anterior, Van Dijk (2001,10), en su artículo, *Discurso y Racismo*, manifiesta que existen alocuciones que tienen prácticas sociales discriminatorias, en esa medida, afirma:

La primera forma de discurso racista es una de las muchas maneras a través de las que los miembros del grupo dominante interactúan verbalmente con los miembros de los grupos dominados: minorías étnicas, inmigrantes, refugiados, etc. Pueden hacerlo de forma descubierta utilizando expresiones ofensivas, derogatorias, insultos, groserías u otras formas de discurso que explícitamente expresan y promulgan la superioridad y falta de respeto.

Haz patria, mata un negro

El racismo es comprendido como la defensa o el deseo de preservar una raza en particular, trae consigo la doctrina de supremacía de una etnia sobre otra, lo cual implica establecer unos beneficios o privilegios, todo sustentando en que existe una estructura que implica jerarquía, por lo tanto, autoridad y subordinación. En este trabajo, se hace importante aclarar que se encaja con Teun A. Van Dijk, quien define el racismo como un sistema social de sometimiento, de un grupo sobre otro, teniendo como base, las diferencias de apariencia, culturas, etnias, entre otras;

se hace relevante la relación que el autor establece entre lenguaje y racismo

...el racismo no consiste únicamente en las ideologías de supremacía racial de los blancos, ni tampoco en la ejecución de actos discriminatorios como la agresión evidente o fragante, que son las modalidades de racismo entendidas en la actualidad durante una conversación informal, en los medios de comunicación o en la mayor parte de las ciencias sociales (2003, 20).

Se evidencian las manifestaciones racistas en las apuestas lingüísticas, en la forma de apalabrar a los otros, de mencionarlos y de expresar la representación que se tiene acerca de los afrodescendientes,

El racismo también comprende las opiniones, actitudes e ideologías cotidianas, mundanas y negativas, y los actos aparentemente sutiles y otras condiciones discriminatorias contra las minorías, es decir, todos los actos y concepciones sociales procesos, estructuras o instituciones que directa o indirectamente contribuyen al predominio del sector blanco y a la subordinación de las minorías (Van Dijk, 2003, 24).

Al hablar de raza, puede ser tomada como una elaboración, una ideología de la cual algunos hacen uso para dominar, convierten el concepto en un dispositivo que justifica el sometimiento, Según Icochea (2002, 2), "Es cierto que hay diferencias físicas entre los seres humanos pero las razas en términos biológicos y antropológicos no existen, ya que se trata de una sola especie. La biología moderna, más precisamente la genética, ha señalado que no somos desiguales sólo en el fenotipo, sino en el genotipo".

Lo anterior permite afirmar que los actos racistas están reducidos a una convicción que tiene de fondo intenciones económicas y políticas, "De ahí que las clasificaciones raciales se reduzcan a meras creaciones ideológicas y sociopolí-

ticas que buscan legitimar las variaciones genotípicas. Sabemos que no lo han conseguido, sin embargo, las clasificaciones raciales y el racismo existen, indudablemente en la actualidad, hasta se puede catalogar este último en problema social" (Callirgos, 1993, 123).

Para el francés Michael Foucault (1996, 123), el racismo tiene dos funciones:

En primer lugar, es un modo de establecer una cesura en un ámbito que se presenta como ámbito biológico. Es esto, a grandes rasgos, lo que permitirá al poder tratar a una población como una mezcla de razas -o más exactamente- subdividir la especie en subgrupos que, en rigor forman las razas [...] La segunda función es la de permitir una relación positiva del tipo [...] El racismo permitirá establecer una relación entre mi vida y la muerte del otro que no es de tipo guerrero, sino de tipo biológico [...] La muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o del inferior) es lo que hará la vida más sana y más pura.

Ambas funciones traen consigo el deseo de aniquilar al Otro, de ponerlo en desventaja frente a un orden social establecido, a una dominación que necesita de unos vencedores y unos vencidos, para Milagros Carazas (2001, 52), académica de origen Peruano, quien ha desarrollado una defensa insistente por los Afrodescendientes de su país, el racismo es impuesto desde la época colonial y esclavista,

El racismo como tal no ha sido un fenómeno universal, pero el racismo occidental ha tenido consecuencias sociales a nivel mundial. Su origen radica en el colonialismo y la esclavitud. Al producirse el capitalismo como sistema económico, en el transcurso del siglo XV al XVI, se impone a los demás como parte de la dominación cultural europea y sirve de soporte histórico muy útil



en la conquista y colonia española de América.

Rápidamente, el en transcurso del siglo XVII, las diferentes expresiones culturales y corporales se convirtieron en un atractivo para las ciencias naturales, es así, como basados en la diversidad de sus características, se atrevieron a construir unas tipologías o modelos, teniendo como base las manifestaciones externas, es decir, los fenotipos.

Tomando lo anterior, en el siglo XVIII se presentan las bases de un racismo científico, un grupo de intelectuales al mando de actos fatídicos – lo cual ya no es sorprendente –, cuyo punto de inicio se da con los planteamientos de Buffon, George Leclerc, pionero del evolucionismo y el encargado de proponer la observación y la descripción de las transformaciones, acomodaciones y procesos entre las especies. Siguiendo con este sucinto recorrido histórico, durante el siglo XIX, se hace un intento por presentar el racismo como un aporte teórico científico, con exposiciones mejor construidas y que sujetaban la idea de una discrepancia racial, social y política, para Carazas (2011, 55):

Ese es el caso de autores franceses como E Renan, J.A de Gobineau, H Taine y G le Bon, que destacan por sus doctrinas basadas en la razón, el determinismo científico y una moralidad superior. La difusión de sus ideas fue fundamental para justificar la dominación coloquial del s. XIX, piénsese en Inglaterra, Francia y Alemania que establecieron colonias en África y Asia principalmente.

Esos pensamientos engendraron sentimientos de aniquilación y opresión, los cuales sirvieron para justificar abusos, que han ido desde humillaciones hasta crímenes de lesa humanidad, Según Carazas.

En el s. XX la mezcla irracional de ideas racistas y totalitarias dieron paso, primero, a una doctrina nazi que valoraba la raza aria sobre las demás, en Alemania, para contra-

rrestar su enfermiza ideología ocurrió lamentablemente la Segunda Guerra Mundial; y, segundo, el Apartheid se consolidó como un sistema de segregación y dominación social que separaba blancos y negros con el respaldo de la ley y con prácticas abiertamente racistas, que rigió en Sudáfrica entre 1948 y 1991, ((2011,65).

Si bien, estos episodios de la humanidad han sido ominosos, existen otros que también han aniquilado comunidades, tales como el genocidio de Herero y Namaqua, el genocidio Armenio, la masacre de Mississippi, entre otros, los cuales han sido inspiradores de grupos como el KuKluxKlan (KKK) y las cabezas rapadas. Actualmente, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en su papel de entidad internacional, ha desarrollado estrategias con el fin de erradicar la discriminación racial, la xenofobia y el racismo, estableciendo el día 21 de marzo como el día mundial de la discriminación racial, además de otras acciones que intentan suprimir este problema social.

En un contexto más cercano, Colombia ha pensado en el asunto, ha creado espacios de reflexión y ha diseñado estrategias de sensibilización alrededor del racismo y el Ministerio de Educación Nacional creado la cátedra de estudios afrocolombianos, esto, amparados en la Constitución de 1991, documento que evidencia el cambio de estado de derecho a estado social de derecho. No obstante, y a pesar de los esfuerzos, el racismo no ha sido eliminado y aparece encapuchado, se evidencia mediante los prejuicios, los estereotipos y los estigmas, los cuales hacen parte de la cotidianidad.

“En los años mil seiscientos, cuando el tirano mandó, las calles de Cartagena, aquella historia vivió”

La diáspora africana en Colombia es parte de la diversidad cultural que muchos países consideran como un patrimonio

universal (Friedemman, 1993), es posible decir que esta diseminación de africanos tuvo grandes impactos en el continente americano, teniendo en cuenta que la economía de los europeos fue sustentada por el trabajo de obra de las comunidades negras, específicamente en nuestro país, los africanos esclavizados fueron obligados a trabajar bajo condiciones inhumanas, a producir los cultivos, perforar minas y a servir, se convirtió en un sometido de aquel tirano blanco.

Lo anterior, se puede leer como una deuda hacia las comunidades afrodescendientes, Asprilla, lo plantea como una insolvencia, (2010, 15)

Desde allí salieron a explorar el mundo los primeros seres humanos, y desde allí también fueron arrancados millones de seres humanos en un éxodo involuntario y cruel: “la trata transatlántica” que impulsó, desde el siglo XVII, el desarrollo de los países del Norte pero dejó hasta hoy una inmensa deuda histórica con África y con los afrodescendientes

La posibilidad estaba dada, en la época era legal el tráfico de esclavos, comercializar con ellos rápidamente fue una de las transacciones más productivas, europeos inicuos, a los españoles se les fueron sumando los portugueses, después los ingleses y franceses, instalados en un poder, señoría que les permitía decidir sobre el Otro. Ese mencionado tráfico tenía tres momentos, en un primer instante, los europeos “negreros”, viajaban hasta las costas occidentales de África y los canjeaban por objetos insustanciales, como el aguardiente, vidrio, armas, entre otros. Después, el recorrido era entre el continente africano y América, los negros eran vendidos en las colonias que los mismos conquistadores habían establecido, finalmente, en un tercer momento, después de descargar a los esclavos, los barcos regresaban cargados de las materias primas, tales como el oro, el algodón, el azúcar, los cuales eran vitales para una

economía europea que se encontraba en proceso de desarrollo, lo anterior se conoce como “el triángulo negro”, por los tres momentos que se acaban de mencionar.

“La forma como se realizó la esclavización de los hombres y mujeres africanas en América es considerada la más cruel de la historia, por ser la más larga, sin posibilidades de retorno y porque se utilizaron estrategias represivas para destruir la libertad, identidad, lenguas, religiones, costumbres y tradiciones de los sometidos” (Asprilla, 2010, 22), los que habían logrado sobrevivir, eran entregados al mejor licitador, nadie podía subir ni bajar del barco cuando llegaban a la Heroica, debían esperar a ser maquillados para esconder sus defectos físicos, daños en la piel producidos por el hacinamiento, además, eran ungidos con aceite de palma, lo cual ha sido denominado por algunos historiadores como el proceso de blanqueamiento. Es evidente que estas actuaciones se dieron en un marco del uso del poder, circundaba un discurso de dominio, opresión y tiranía, “Si el discurso controla las mentes y las mentes controlan la acción, para quienes controlan el poder controlar el discurso es absolutamente esencial” (Van Dijk, 2009, 31).

¡Oye man, no le pegue a mi negra!

Desde su llegada a Colombia, en condición de sumisión, los esclavos africanos estaban en búsqueda de la anhelada libertad, algunos preferían suicidarse y lanzarse al mar, antes de ser esclavizados, otros se escabullían de las plazas en que eran canjeados y algunos, lograban escapar de sus compradores; sin embargo, el mayor acto de rebeldía fue el cimarrismo y la formación de los palenques. “El cimarrismo fue la vía directa que encontraron los esclavos para vivir en libertad. Se llamó *cimarrón* a toda persona que, rechazando la esclavitud, escapaba de sus amos y se internaba en la selva y las montañas



en busca de libertad, así las cosas, el término *cimarrón* es signo de rebeldía, de no sometimiento, de deseo de libertad” (CEPAC⁷, 2003,30).

Los cimarrones, construyeron resguardos en madera, que les permitían estar protegidos de las élites, de aquellos que los dominaban, para protegerse se rodearon de trampas, alambre de púa envenenado y fosas, se repartían la seguridad de manera estratégica, de esta manera, los palenques se convirtieron en un proyecto histórico de libertad, convirtiéndose en el primer pueblo libre de América, “luchaban por conservar la libertad que constantemente estaba amenazada por la incursión de los españoles, quienes pretendían volver a esclavizarlos como antaño lo habían hecho a sangre y fuego en su natal África” (Maturana,2001,13).

El lenguaje envenenando la existencia

El lenguaje tiene la posibilidad de poner en evidencia aquello que se piensa, mediante diferentes manifestaciones, los gestos, la oralidad, la escritura y hasta el mismo silencio; al mismo tiempo, tiene la capacidad de interferir en esos pensamientos, de formar prejuicios, establecer ideologías, crear estigmas, ese es su poder, su doble arista. De esta forma, el lenguaje tiene la suficiencia para narrar lo que acontece, también la forma de revelar el saber, para González (2010, 92), “El conocimiento está ligado a la lengua; el hombre es, ante todo, un ser comprensible a través del lenguaje”. Además, permite mencionar mundos posibles, bien lo dijo Wittgenstein, “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mente”.

De esta forma, existe un conjunto de expresiones que tienen toda una carga hacia lo negro, es común escuchar en las conversaciones cotidianas: hay que trabajar como negro, negro tenía que ser, la oveja negra de la familia, la mano negra,

mi suerte es negra, lo compré en el mercado negro, entre otras; lo cual deja ver con claridad que la palabra negro usada como calificativo, señala infortunio, desgracias, desdicha o desventura; cuando su uso es de sustantivo, no se conforma con mencionar al Otro desde el color de su piel, además, es en forma peyorativa. Al respecto, Van Dikj (2003,24), en su texto *Racismo y Discurso de las Elites*, aporta:

...el racismo no consiste únicamente en las ideologías de la supremacía racial de los blancos, ni tampoco en la ejecución de actos discriminatorios como la agresión evidente o flagrante, que son modalidades de racismo entendidas en la actualidad durante una conversación informal, en los medios de comunicación o en la mayor parte de las ciencias sociales. El racismo también comprende, las opiniones, actitudes e ideologías cotidianas, mundanas y negativas y los actos aparentemente sutiles y otras condiciones discriminatorias contra las minorías.

Esto, permite afirmar que existe un racismo cotidiano, aquel que se vive en las acciones diarias, que se constata en la publicidad, en los chistes, refranes, las letras de las canciones y en las formas de contar las noticias de un país; se evidencian en el modo de mencionar a los Otros.

Entonces, es permisible declarar que las palabras aportan a las construcción de ideologías, tales como la homofobia, el machismo, entre otras, en este caso, la que atañe es el racismo, según Van Dikj (2007, 25):

Dado que el racismo no es innato, sino que se aprende, ese proceso de adquisición ideológica y práctica ha de tener sus fuentes. Las personas aprenden a ser racistas de sus padres y colegas (que también los aprendieron de sus padres), y lo aprenden en la escuela y los medios de comunicación, así como a partir

7 Centro de Pastoral Afrocolombiana.

de la observación y la interacción y la interacción cotidianas en las sociedades multiétnicas.

En términos reiterativos, el mismo autor manifiesta que el racismo se aprende a través de los discursos presentes en diferentes actos de comunicación,

Este proceso de aprendizaje es, en gran medida, discursivo, y se basa en la conversación y los relatos de todos los días, los libros de texto, la literatura, las películas, las noticias, los editoriales, los programas de televisión, los estudios científicos, etcétera. Si bien muchas prácticas del racismo cotidiano, es decir formas de discriminación, también pueden aprenderse, en parte, a través de la observación y la imitación, esas prácticas también pueden ser explicadas, legitimadas o sostenidas discursivamente de alguna otra manera. (Van Dijk 2007, 25).

Esas mencionadas estructuras discursivas, que se construyen en la cotidianidad, interfieren en los pensamientos de las personas, mostrando en sus elaboraciones orales y escrituras, una forma de pensar a los Otros. Al respecto, conviene decir que en la vida cotidiana se ratifican conocimientos, producto de una verdad que es validada, “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 & Luckmann, 2008, 34). En ese camino de lo cotidiano, de lo habitual, las élites construyen lenguajes del poder que tienen cimientos ideológicos racistas, lo cual Van Dijk (2007), esquematiza de la siguiente forma, en su producción académica *Racismo y Discurso en América Latina*: “Enfatizar lo positivo del *Nosotros*. Enfatizar lo negativo del *Ellos*. Desenfatizar lo positivo del *Ellos*. Desenfatizar lo negativo del *Nosotros*”. De esta forma se usan metáforas, hipérboles para desvanecer a los Otros y seguir enalteciendo esa franja de dominio.

Entonces, en la cotidianidad, ocurren actos que muestran esos órdenes excluyentes, como cruzarse de andén para no encontrarse con personas afro descendientes, prohibir la entrada a discotecas, hacer comentarios burlescos, crear chistes denigrantes, establecer metáforas grotescas, o simplemente, hacer uso del lenguaje silente, lo cual implica desdeñar la presencia del Otro. Bajo este orden de ideas, desmontar esta cotidianidad requiere esfuerzos, renunciar implica desafiar un sistema que se ha impuesto, para Berger & Luckmann, (2008, 39),

La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está ahí, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa. Sé que es real. Aun cuando pueda abrigar dudas acerca de su realidad, estoy obligado a suspender esas dudas puesto que existo rutinariamente en la vida cotidiana.

Sin embargo, reconociendo la vida cotidiana como un mundo real de interacción estructurado y validado, aparece nuevamente el lenguaje como opción de revertir, “el lenguaje tiene una expansividad tan flexible como para permitirme objetivar una gran variedad de experiencias que me salen al paso en el curso de mi vida” (Berger & Luckmann, 2008, 55). Es aquí donde se marca la apuesta, porque el lenguaje está en la capacidad de difundir por completo la realidad de la vida cotidiana. Aquella cotidianidad empeñada en esconder, reducir, maquillar y disfrazar verdades; aquella que requiere otras formas de contar, de palabrear al Otro, de olfatearlo, mirarlo, de darle existencia en un mundo constituido por significaciones lingüísticas.

**“Satanás es un negro,
yo lo conozco”**

Las canciones, son manifestaciones de la oralidad, las cuales están impreg-



nadas de un discurso social y político, es posible afirmar que casi todas las culturas se reconocen con un estilo musical, ritmos, acordes, instrumentos y letras que se ven reflejados en sus tonadas, que las caracteriza y que están mostrando lo que los constituyen como grupos sociales. De esta forma, la canción tiene una función más allá del entretenimiento, en términos de Bernstein “La música puede dar nombre a lo innombrable y comunicar lo desconocido”, se podría agregar que puede perpetuar lo establecido por las élites y también, intentar desmontarlo, es decir mostrar el orden y el desorden social.

La música es un producto cultural y al mismo tiempo productora de cultura, cuenta con una gran influencia en el sentimiento individual y colectivo de las personas y aparece como una forma de lenguaje, un lenguaje musical que también tiene muchas intenciones. Las canciones tienen la posibilidad de confesar, justificar, declarar, comparar, cuestionar, provocar y poner en evidencia toda clase de sentimientos e ideologías, están impregnadas de aspectos enunciativos, descriptivos, narrativos y argumentativos. Es así, como se puede decir que las canciones sobreponen una mentalidad, manifiestan las formas de pensar, sentir, construir y narrar la humanidad; estableciendo relaciones dentro del pacto comunicativo. Al respecto, el escritor y semiólogo Rodrigo Arguello (2005), en el prólogo que elabora para la investigación *La canción vallenata como acto discursivo*, aporta lo siguiente:

...tiene una intención subjetiva, es decir, cómo aparece de manera franca y honesta el sentimiento de un sujeto, o sujetos, a partir de un discurso y en qué medida este discurso cargado de subjetividades articula una cultura que no es otra cosa que la acumulación de sentimientos (sensibilidades), de acciones impulsadas por valores, creencias e ideologías...

Entonces, las canciones son entendidas como verdaderos actos de enunciación, declaradas por un sujeto real, que a la vez, es el locutor que se dirige a otro sujeto, igualmente real; “Es un discurso que pone en ejecución no sólo el proceso de producción de dicha canción, sino también el proceso de interpretación o elucidación que debe realizar su destinatario” (Escamilla et al, 2005, 1). De esta manera, las canciones de salsa aparecen como un vehículo, como una expresión artística que permite transitar idearios, estableciendo juicios, visiones de mundo, erotizando, enamorando, alejando y envenenando.

Reanudando el interés central del presente estudio, los lenguajes del poder que mencionan a los sujetos afros y las ideologías racistas que los vienen produciendo, se puede enunciar que las canciones de salsa, como declaración de la palabra hablada, tienen dos posibilidades: perpetuar las ideologías de supremacía racial o desmitificarlas y revertirla. En una primera opción, aparecen las canciones que sostienen frases despectivas, llamando atención hacia rasgo físico, retomando aquello que Eduardo Restrepo denominó cuerpos racializados; estableciendo, de manera absurda, correspondencia entre rasgos físicos y capacidades o actitudes.

Lo anterior, en términos del historiador Víctor Zuluaga (1999), construye estigmatizaciones, “Los emblemas y los estigmas llegan a formar parte de los imaginarios colectivos, de aquellas representaciones que en determinado momento pasan a convertirse en arquetipos a partir de los cuales llenamos de significados los conceptos”. Algunas letras de canciones, intentan darle continuidad a la forma denigrante de mencionar a lo negro; a manera de ejemplo, el fragmento “esta negra duda está acabando con mi corazón”, establece una relación directa con un sujeto de poca confianza. Este tipo de letras, sostienen atributos descalificadores que desprecian a las personas que los poseen, en este caso, unas huellas africanas. Perceval

(citado por Zuluaga & Granada, (1999, 39), piensa que:

Las imágenes negativas que ciertos grupos humanos proyectan sobre otros grupos humanos no son en absoluto accidentales, fruto del azar o de la ignorancia, como afirma la teoría más condescendiente con la xenofobia. Las imágenes negativas van unidas normalmente a la explotación, la necesidad de exclusión o la eliminación del contrario, el miedo que produce su ausencia inquietante o el sueño imposible de una revancha de su parte.

Bajo este orden de ideas, algunas expresiones cotidianas, como la suerte negra, el negro destino, la negra duda, entre otras; son trasladadas a las letras de canciones, contribuyendo a fomentar pensamientos excluyentes; aquello que Van Dikj denomina, racismo cotidiano.

Metodología

Es una investigación cualitativa, de corte interpretativo, se realiza con el método Hermenéutico, basado en la interpretación de manifestaciones lingüísticas, en esta ocasión, el modo en que las canciones salseras ponen en evidencia a los afrodescendientes. Es importante mencionar que no se va a indagar acerca de cómo se van formando los estereotipos raciales, sino que, reconociendo su existencia, se quiere mostrar qué uso hace de ellos la letra de las canciones de salsa. Es decir, se hace referencia al papel de las canciones relacionadas con la cultura, los estigmas y las representaciones sociales.

Se decide hacer uso de la entrevista como técnica de recolección de la información, estableciendo conversaciones a profundidad, entendida por Taylor & Bogdan (2000), como, “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”. Además, se acude al análisis del discurso, “Así pues, es fundamental adoptar un enfoque de análisis discursivo para estudiar el racismo y comprender su reproducción (Van Dikj, 2007, 18).

Población y muestra

La población del presente trabajo está representada en las siguientes personas: Oscar Maturana, Henry Manyoma Gil, Víctor Zuluaga, Luis Eugenio Gómez, Frank Lebrón, José Lebrón, Virgilio Hurtado, Iván Alberto Vergara y un grupo de apertura discursiva conformado por diez hombres y mujeres. Todos los anteriores, con un amplio conocimiento, algunos desde la composición musical, la interpretación, la historia, la academia y los movimientos de resistencia por la reivindicación de los derechos de los afrodescendientes. Gracias a su gran cooperación fue posible construir la muestra de canciones constituyen la posibilidad de análisis, las cuales fueron: *Carimbo, sin negro no hay guaguancó, la abolición, Babaila, el negro bembóm, las caras lindas, han cogido la cosa, etnia, Ruperto Mena, Angelitos Negros, si Dios Fuera Negro y Rebelión.*

Hallazgos

“Salsa y control”

Teniendo en cuentas las estimables contribuciones logradas en el trabajo de campo, se hace visible la tendencia en mencionar canciones o melodías que pertenecen al género de la salsa, entendiendo la salsa como una mezcla de varios ritmos, en este sentido, el maestro Manyoma manifiesta su inconformidad con el término, “Utilizo el término Música Afrolatina, porque cuando hablo de ello, conservo y preservo los géneros musicales legados por nuestros ancestros Africanos y que tuvieron un contacto con lo Hispánico y le dieron un golpe de mayor sonoridad y de sabor al bailararlo”.



Esta postura es compartida por muchos melómanos, quienes afirman que el término salsa es un error, “El término “SALSA”, lo que hizo fue tomar todos los ritmos y mezclarlo en un solo, con ello se perdió el ritmo (pues la SALSA no es un ritmo) y los músicos muy fácilmente les dio que todo lo que grababan para el baile le llamaron SALSA, perdiéndose la originalidad tanto del género rítmico como del baile” (Manyoma, fuente, trabajo de campo, 2012). Lo cual, también fue afirmado por el excelente músico Neoyorquino, el rey del timbal, Tito Puente, al afirmar que la salsa no existe como ritmo, lo que han cobijado con ese nombre es lo que antes se llamaba guaracha, mambo, guaguancó, entre otros.

Respetando totalmente los anteriores planteamientos y teniendo claridad que la salsa ha sido influenciada por diferentes ritmos que han bebido del blues, el jazz, entre otros, el presente trabajo asume el término de salsa, en la medida que es la palabra más reconocida en la cotidianidad.

Lenguajes que envenenan, músicas que taladran

El lenguaje es aquel vehículo que permite la comunicación entre los miembros de una comunidad, es así, como enuncia, muestra, enlaza y une, estableciendo también relaciones sociales de orden lingüístico, no obstante, apoltronado en el poder que trae consigo, también tiene la posibilidad de construir ideologías absurdas, actos de exclusión y deslealtad. “En este sentido, la fuerza de convicción de las palabras reside en su concordancia con la realidad. El lenguaje le da forma al mundo. La palabra es el primer ejercicio de poder” (Romano, 2007,2). Haciendo uso de esa potestad, las expresiones del lenguaje, han construido y perpetuado la forma de relacionarse con los Otros, aspecto vital en la construcción de una cultura que se aleja cada vez más del concepto de otredad, para Skliar (2002,7)

“Toda cultura es, por si misma, originariamente colonial. Y lo es, en términos de una imposición a los otros, de una especie de ley de lo mismo: la mismidad que persigue por doquier a la alteridad como si fuera su sombra; una sombra de la propia lengua, una sombra lingüística” (Skliar, 2002, 7).

En este orden de ideas, aquellos que han construido el orden colonizador, intentan oprimir, tomando fuerza en la forma de apalabrar a los Otros, eso otro ajeno; en un intento claro de adulteración, según Romano (2007,3) “...el empleo deliberado del lenguaje para la confusión de las conciencias y la ocultación de la realidad es lo que se suele entender por manipulación...se entiende como comunicación de los pocos orientada al dominio de los muchos”. Dicha manipulación se instaura en la cotidianidad, que va haciéndose más fuerte, en la medida que no hay una relación directa entre las realidades sociales y las formas de enunciarlas, como lo diría Mutis, “una palabra y se inicia la danza de una fértil miseria”. No obstante, ese mismo lenguaje cotidiano, se puede usar para derribar esos órdenes de dominación. Con relación a las canciones, como posibilidad de la oralidad.

Consecuentemente, al formular la pregunta acerca de las canciones como una forma de protesta contra la cultura elitista que desconoce a la comunidad afro, Iván Vergara, limitante de los Cimarrones, aporta, “Muchas de las orquestas y cantantes de música de todos los géneros, adoptan el tema de la etnicidad afro, de una manera para responder al racismo y a la discriminación racial, otra, exaltar los valores y la belleza de la africanidad, o llamar a la concordancia racial, hasta denunciar un fenómeno que precisamente es el que se vive a diario, se vive personal y colectivamente” (trabajo de campo, 2012).

Si Dios fuera negro mi compay

Algunas canciones están evidenciando una inconformidad, fundadas en un deseo

de reclamo, ante un dominio eclesiástico, La canción interpretada por el puertorriqueño Roberto Anglero, pone en cuestión uno de los poderes más fuertes que han sometido a la humanidad, el dominio religioso, es un llamado a desmontar lo que se ha venido pensando acerca del color de lo divino, el poder simbólico que tiene la palabra luz, ha llevado a establecer una relación directa y excluyente entre Dios y blanco. Los entrevistados, fueron abriendo una discusión con relación a los lenguajes del poder de la iglesia, la cual también ha sido planteada por Asprilla, (2009, 38):

Muchas de las prácticas religiosas africanas, tanto en América como en África, han sido perseguidas permanentemente por representantes del proyecto homogenizador de Occidente, según los cuales, la diversidad es mirada como símbolo de atraso y salvajismo, por lo tanto, consideraron necesario someterla a un largo proceso de evangelización, que ha puesto en serio peligro la identidad de los pueblos que en la actualidad se reconocen como herederos de ese legado ancestral africano.

Si Dios fuera negro mi compay, es un llamado a desmontar lo que se ha venido pensando acerca del color de lo divino, el poder simbólico que tiene la palabra luz ha llevado a establecer una relación directa y excluyente entre Dios y blanco. Henry Manyoma, complementa: “El solo detenerse en escuchar la letra de la canción, invita a bailar, una expresión además de su contenido de discriminación racial y burlesca, busca reflexionar que todos los seres humanos estamos conformados por la misma capa que cubre el cuerpo humano, que es tanta la discriminación, que parece que la etnia negroide no tuviese un Dios supremo que lo rigiese ¿qué tal ah?”

En lo anterior, Manyoma abre una discusión pertinente con relación a lo que el Judeo – Cristianismo ha implementado como apuesta religiosa, “Muchas de las prácticas religiosas africanas, tanto en

América como en África, han sido perseguidas permanentemente por representantes del proyecto homogenizador de Occidente, según los cuales, la diversidad es mirada como símbolo de atraso y salvajismo, por lo tanto, consideraron necesario someterla a un largo proceso de evangelización, que ha puesto en serio peligro la identidad de los pueblos que en la actualidad se reconocen como herederos de ese legado ancestral africano”. (Asprilla, 2009,38).

Para Iván Vergara, la intención de Anglero es demostrar una expresión contraria a lo blanco del poder, “ antepone el poder negro frente un panorama racista que se vive en el mundo, más en su época, de manera sutil pone en escenario el racismo y su expresión de poder llevado a la vida cotidiana y los espacios de representación que el blanco ha agenciado en el mundo, trata de poner un panorama contrario e incluso de poner a pensar a la gente negra que esos espacios son posibles de luchar y conquistar para que lo afro se erija con dignidad, cuyo centro real es el poder, incluido lo religioso que está signado en esa canción fuertemente” (Trabajo de campo, 2012) .

“Negro fuera el Papa y negro el ministro”

Esos esquemas de clasificación traen consigo órdenes de superioridad, una preeminencia que implica imposición, un control desde la elite dominante y que se hace evidente en la forma de enunciar al Otro,

“entonces digámoslo que en épocas donde no habían suficientes claridades de cómo se da todo el proceso de evolución total, por un lado, y por otro lado, en una época en donde todo lo referente explicativo está en la biblia, entonces ahí aparecen la raza Caín, es uno de los adjetivos que le dan al esclavo, raza Caín, o sea, es una raza maldita por Dios y la religión cristiana, acomodada obvia-



mente, entre esa clase que domina el demonio, entonces el documento que elabora es el que corresponde a una raza maldita, la única manera como ellos pueden pensar en una salvación eterna es cuidar en vida sus faltas, pecado original, entonces no está bien que yo como cristiano libere a ese esclavo de esa carga, de ese trabajo, porque le estoy impidiendo buscar su salvación, por eso, entre más lo oprima, más lo reprima, entre más sufra, digámoslo así, hay más posibilidades de que él se salve”(Trabajo de campo, 2012).

La anterior explicación del historiador Zuluaga, ratifica lo planteado por Romano (2007, 6), “El lenguaje, como el terrorismo, va dirigido a los civiles y genera miedo, ejerce violencia simbólica o psicológica. Produce efectos más allá del significado. Las palabras son como minúscula dosis de veneno que pueden tragarse sin darse uno cuenta”.

Píntame angelitos negros

El poema angelitos negros, escrito por el venezolano Andrés Eloy Blanco y después, puesto en escena por varios intérpretes, es otra fuente de análisis del poder de la religión antes las comunidades negras, para Zuluaga,

Hay una palabra clave dentro de ella “pincel extranjero” que resume el hecho de que los pintores extranjeros, las etnias diferentes, han sido los encargados de retratar, de dibujar, de describir el negro (en este caso los ángeles) y desde luego que ello es lo que ha permitido el crecimiento de esa distorsión al considerar al negro sinónimo de demoníaco, de impuro, de imperfecto, de feo, de terrorífico y ese es un mecanismo utilizado por el racismo para mantener la distancia, para alejar, para controlar a los grupos que pueden constituir una amenaza para un grupo hegemónico. Entonces se acude a un factor religioso, en este caso de los “angelitos

negros” para denunciar el hecho de que hay una discriminación en este sentido al pintarlos solamente blancos y de otro lado plantear la paradoja en tanto que el cristianismo considera a todos los seres humanos iguales, con los mismos derechos y las mismas capacidades”. (Trabajo de campo, 2012).

Angelitos negros pone sobre la mesa el meollo del asunto, el problema no está solamente en la tierra, la inconformidad logra trasladarse hasta el cielo, es una ausencia de reconocimiento latente en el más acá y que logra transgredirse al más allá.

Si la abolición llegó, el negro no la gozó

Si se está hablando de los lenguajes del poder, se hace necesario abordar aquel del cual ha estado impregnado el aspecto político, entendiendo las políticas públicas como la posibilidad de poner en acción alternativas o soluciones a problemas sociales que se han mostrado con relevancia. “Se trata de instrumentos a través de los cuales el Estado debe cumplir con los fines y principios que le señala la Constitución y los tratados internacionales de derechos humanos” (Asprilla, 2010, 161). En este ambiente, se puede hablar nuevamente del poder que tiene el gobierno para mencionar sus cambios, que en últimas, no es más que el poder que tiene el lenguaje de mostrar las cosas al mejor postor, “Hoy día, cuando las malas noticias se acumulan, se hace imprescindible aplicar la fuerza embellecedora y encubridora del lenguaje político” (Romano, 2007, 3).

Un claro ejemplo de ello está plasmado en la canción *La Abolición*, interpretada por Pete Rodríguez, cuyas letras corresponden al compositor Tite Curet, él cual es conocido por sus letras que emanan una resistencia, una denuncia implícita.

la canción la abolición, se asume que tiene que ver con la abolición de la esclavitud, que fue decretada



en el caso de Colombia, en 1851. Podríamos decir que en general esos procesos se dieron en América durante la primera mitad del siglo XIX pero de lo que se trata es de denunciar el hecho de que con la abolición, el negro quedó en unas condiciones precarias y desventajosas porque era de alguna manera entrar a competir en un mercado en donde el resto de personas tenía un capital, llámese metálico o educativo que él no poseía. Esa es la razón por la cual habla de que la vida continuó siendo la misma, pues siguió haciendo los mismos oficios. (Zuluaga, trabajo de campo, 2012).

Para una de las personas que ayudaron a construir sentido dentro del grupo focal, la canción se torna dolorosa, “es recordar lo mal que nos han tratado, es darse cuenta que a las comunidades negras nos prometen mucho y en realidad somos un pueblo ignorado”. Oscar Maturana, añade, la canción, al igual que el poema, son formas de poner en letras nuestras inconformidades, porque en los sistemas sociales hay preferencias que se marcan por el color de la piel” (Trabajo de campo, 2012).

Mi música no queda ni a la derecha ni a la izquierda

Continuando en la navegación de los lenguajes del poder, el presente trabajo manifiesta con vehemencia que existe un poder musical, la música como manifestación lingüística está en la posibilidad de representar el mundo, bien lo dijo Foucault “en la medida en que el lenguaje puede representar todas las presentaciones, es con pleno derecho el elemento de lo universal” (2010, 103). Es por esto, que cuenta con el albedrío de construir historias de libertad y dominio, de poner en juego los prejuicios, estigmas, opiniones y supersticiones, donde las palabras dan testimonio de lo que se es, se piensa y se siente; en esta medida, la música, específicamente las canciones de salsa, como

posibilidad de la palabra hablada cuentan con el poder de desmitificar o reforzar las ideologías que se han construido para pensar a los Otros. Al respecto, Virgilio Hurtado, intérprete de la orquesta Los Hermanos Lebrón, considera que esas naturalezas narrativas permiten poner en consideración lo que ha significado la música para los afrodescendientes en el periodo histórico de la esclavitud.

Desde la historia, una de las formas que tenían los esclavos para reclamar a los amos, era por medio de la canción, ellos ni siquiera se debían cuenta que ellos estaban protestando en lo que cantaban, resulta que cantaban y las canciones tenían un lenguaje implícito, que casi siempre pasó desapercibido entre los opresores pero que ya estaba ahí, estaba ese mensaje reclamando musicalmente, era la forma más contundente y sutil de hacerlo (Trabajo de campo, 2012).

¡Dímelo cantando!

El trabajo de campo, permite afirmar que las canciones de salsa han sido una forma perspicaz de describir situaciones lacerantes, es posible que los mensajes se perciban menos escuetos por todo lo que implica un acompañamiento melódico, por la sonoridad, la compañía del bongó y las congas. Bien lo ha planteado Rondón (1997, 222), en el libro de la salsa,

Nos interesa rescatar ese aspecto que por siempre ha estado latente en nuestros pueblos y del cual la auténtica música popular no ha sido más que un espejo: la penuria social, económica, cultural y política, se enfrenta y/o se denuncia; en algunos casos, ese enfrentamiento es suficientemente premeditado y directo, en otros casos tan solo sirve como referencia.

Se evidencia en las canciones elegidas una denuncia que se presenta de diferentes formas, unas son directas, otras



burlescas y algunas irónicas, todas, con el fin de mostrar un descontento, como lo dijo Ismael Rivera en una entrevista: “Todo fue una cosa del pueblo, del negro, era como que se nos estaba abriendo un aula y había rabia”, (1997, 235). Para Frank Lebrón, las canciones de salsa tienen consigo denuncias implícitas y eso ya les otorga un nivel de poder,

“La música siempre ha sido una posibilidad de denunciar, porque es la única forma en que el negro se podía expresar, por las canciones, porque el blanco lo permitía y el blanco se entretenía escuchando. Entonces el negro siempre ha cogido o ha utilizado las canciones para poder expresar lo que le ha molestado, reclamar sus derechos, a decir, soy libre. (Trabajo de campo, 2012).

La música, un complemento de vida

En concordancia con los objetivos planteados, al responder acerca de la forma cómo están comprendiendo los afrodescendientes las canciones de salsa que los mencionan, ellos lograron expresarse alrededor de los sentimientos que despiertan en ellos y el significado que encuentran en sus narraciones; encontrando en la salsa, un género que les da cierto reconocimiento, “a mí me gusta la salsa porque habla de mi familia, mi abuelo, mi papá y de mí, habla de los negros, de lo que somos” (participante grupo focal, trabajo de campo, 2012).

“Yo soy mujer y negra, y la canción sin negro no hay guaguancó me emociona, porque yo sí que tengo guaguancó” (participante grupo focal). Para Cesar Miguel Rondón, autor del *libro de la salsa*, el guaguancó es una manifestación afro caribeña, definiendo el Caribe de la siguiente manera: “una especie de reivindicación, y más que eso, el reconocimiento, la fe, el convencimiento, la convicción, el credo de una manifestación – nuestra música- que siendo evidentemente popular no es otra

cosa que la expresión de una manera de amar, de odiar, de entender, de sentir, de vivir esa cotidianidad tarea del seguir existiendo, “a la interperie”, lleno del sol, de viento y de mar...”. (Rondón, 1979, 5).

Ciertamente, los participantes se sienten identificados con las letras, algunos lo mencionan “vibro escuchando esas canciones”, es una forma de narrar sus tristezas, los actos lacerantes que han cometido con su etnia, “yo por ejemplo, las canto duro para que sepan que los negros no somos como ellos creen” (testimonio, trabajo de campo, 2012).

Las caras lindas de mi gente negra

De acuerdo con lo hasta aquí planteado, los participantes logran sentirse enunciadados en las narraciones, con relación a la canción *Las caras lindas*, Manyoma estima: “Ismael Rivera, siempre fue orgulloso de su raza a pesar de haber sufrido tropiezos en algunos escenarios no propicios para las etnias de casta africana. Tan es así, que se dio el lujo de manifestar en alguna de sus producciones musicales “Si uno no se alaba, no hay quien lo alabe”. (Trabajo de campo, 2012). Contribuye al reconocimiento y la inclusión social de la comunidad negra” (Oscar Maturana, trabajo de campo, 2012), cuando Ismael Rivera interpreta la canción, la gran mayoría manifiestan felicidad, “porque para mucha gente ser negro es sinónimo de feo”.

“Ante la pregunta de mis sentimientos alrededor de esta canción, la puedo resumir en una erizada de piel, es en el barrio la Perla donde Tite Curet Alonso recrea su canción “las caras lindas de mi gente negra”, y me gusta la expresión de metáfora, porque la metáfora de una otra manera es el comprometimiento académico por visibilizar cosas que nos han ocultado a nosotros de manera particular; en la canción, se habla que ese betún tiene su poesía y las formas para literarias de las canciones afros llegan mucho” (Florez, trabajo de campo, 2012). Otra narración en la cual se sienten mencionados es *Sin negro no hay guaguancó*, interpretada por

los Hermanos Lebrón. Al respecto, Frank Lebrón aporta: “La expresión sin negro no hay guaguancó no tiene que ver con color, tiene que ver con un espíritu, porque obviamente yo creo que como la sociedad ha tratado al negro es como salvaje, entonces al tocar ese disco es diciendo que los están tratando de salvajes y que todo el mundo que acopla con eso, se dé cuenta que está equivocado”.

Para Virgilio Hurtado, cantante de los Hermanos Lebrón, la canción tiene una intención y es hacer ver a los afrodescendientes como importantes, “De fondo está que la esencia de la rumba, la salsa, de ese ambiente fiestero, estaba liderado por los negros y eran los que creaban ese ambiente; ellos popularizaron y transmitieron a la demás gente en Puerto Rico y en New York, yo escucho esa canción desde niño y cada vez siento la misma emoción”.

Con relación a la canción Ruperto Mena, ello y ellas, sienten que está contando la realidad de las poblaciones negras, lugares donde la gente tiene que buscar para donde irse porque las condiciones no son las más apropiadas. “El caso de Rupertico es el caso de muchos de nosotros, los Mosquera, los Perea, que necesitamos rebuscarnos los medios para salir, en mi caso, del Chocó, él fue más suertudo que se ganó la lotería, porque uno muchas veces no tiene ni con que hacer un chance”. (Trabajo de campo, 2012).

Babaila fue, vendido en mercado de esclavos

Finalizado el trabajo de campo, las siguientes canciones están ubicadas en una categoría de denuncia, son aquellas que las personas entrevistadas sienten como una queja, un reclamo, una necesidad de explorar las formas de contar algunos episodios históricos y de la cotidianidad. La mayoría de los participantes del grupo focal se sienten identificados con la canción han cogido la cosa, “Hay algo en la cabeza de las personas que les hace pensar que los negros siempre somos malos”,

según Vergara, la canción “es una forma de reclamo frente a una comunidad estigmatizada”, se maneja en la cotidianidad la expresión “negro tenía que ser, “negro, si no la embarra a la entrada, la embarra a la salida” (Trabajo de campo, 2012), todo esto ha permitido que se cree un vestigio y que el lenguaje permita que este se sostenga.

La anterior interpretación se asemeja a la otorgada en la canción *el negrito*, interpretada por el Gran Combo de Puerto Rico, “A mi parecer la canción es un reclamo, que dejen de pensar que los negros somos malos o ladrones” (Trabajo de campo, grupo focal, 2012). “A mí la canción me produce alegría por dos razones, la primera es que podemos manifestar nuestra inconformidad de una forma muy disimulada, pocos alcanzan a percibir, porque yo he visto a muchos blancos que la cantan y la gozan, sin darse cuenta que es un reclamo para ellos, la segunda razón por la que me emociona, es el hecho que hable de la justicia con los negros, siempre un blanco va a perder con un negro y la canción está poniendo una queja de eso” (Participante grupo focal, trabajo de campo, 2012).

Lo anterior, trae a colación aquello que Eduardo Restrepo denominó como cuerpos racializados, “El núcleo duro de gran parte de la imaginación racial consiste en considerar que ciertos indicadores corporalizados, en tanto expresión de una naturaleza heredada de grupo humanos diferenciados, implican unas necesarias correspondencias con unas habilidades intelectuales, cualidades morales y características comportamentales determinadas. Con las articulaciones del racismo científico a finales del siglo XIX y principios del XX, esta imaginación adquiere los diferentes lenguajes y efecto de verdad derivado de la autoridad de la ciencia de la época” (Restrepo, 2010, 3).

Con relación a la canción *el negro bembón*, interpretada por Ismael Rivera, un gran número encuentran una denuncia



que ha incluido en los procesos históricos, muchas muertes por el color de la piel. La gran mayoría evidencia dolor y hacen la relación con los sucesos de Mississippi y de otros lugares donde la idea de una supremacía de raza ha imperado, “Esa canción si es un reclamo con mucho ritmo, no es fácil de entender que te maten por tener el pelo crespo y los labios gruesos” (Trabajo de campo, 2012).

Este aporte en relación con *el negro bembón*, coincide con lo planteado alrededor de las canciones como oportunidad de reclamo, de resistencia frente a la creencia que una etnia es inferior a la otra. Una imagen perniciosa que está en relación con los rasgos físicos de otro ajeno, “Escuchar al negro bembón es triste, no solo porque lo matan por tener la boca grande, también porque ahora es posible que no lo asesinen a uno, pero hay otras formas de morir” (Trabajo de campo, 2012).

Además, dentro de las canciones de reclamación, pronuncian su interpretación con relación a las canciones: *Carimbo, la abolición y Rebelión*. En esta ocasión, los sentimientos producidos por la canción, se dividen en dos grandes grupos, algunos sienten malestar y otros alegría. Con relación a los primeros, el desasosiego se genera en el momento de escuchar las canciones que reviven momentos dolorosos, “No es fácil escuchar que a una persona le marcaron la piel y luego la vendieron como un objeto, lo que es menos fácil es saber que es cierto” (Trabajo de campo, 2012), además, algunos agregan, “Creo que Ismael, Peter Conde y el Joe fueron valientes para interpretar estas canciones, a mí me producen mucha nostalgia”. Del lado opuesto, algunos piensan que lo bello de las canciones es mostrar lo que ha marcado su identidad, que los acontecimientos de la esclavitud, el engaño de la abolición y la resistencia son sucesos reales y que no se pueden negar, “en la introducción hablada, él señala que esta historia es parte de su identidad. Al decirle a oyente que quiere contarle parte de “la historia negra, de la

historia nuestra”, Arroyo se incluye a sí mismo, dejando claro que la historia negra es su historia, al decir “nuestra” muestra que la historia de los afro-colombianos es parte de la historia de todos los colombianos” (Ossa, 2004, 6).

A manera de cierre, es posible afirmar que las canciones están en la opción de sostener y fortalecer ideologías racistas, alabando o reforzando actos de exclusión en sus narraciones. Desde otra posibilidad, las letras de las canciones pueden tener una opción de alejarse de dicha ideología, intentando desmontar esas imágenes y expresiones creadas por la sociedad, aquellas que han establecido ciertas diferencias, creando disensos y habitando fronteras; otras intentan usar el lenguaje desde su otra vía, aquella de mencionar a los escondidos, mostrar a los ocultos y tejer humanidad usando la palabra.

Conclusiones

El lenguaje tiene la posibilidad de representar todo lo que rodea a los seres humanos y esa representación está impregnada de un poder, del poder de inventar, renovar, engañar, ocultar y emerger, por lo tanto, es necesario estudiar las dinámicas sociales auscultando los lenguajes que las sostienen. De esta manera, no es posible abordar el racismo exclusivamente desde el aspecto social, económico y político, es necesario escudriñar aquellas expresiones que lo validan, entendiendo que existe un racismo habitual que se manifiesta en las expresiones lingüísticas de la cotidianidad.

Dentro de esas expresiones cotidianas aparecen las canciones, como actos discursivos con intenciones comunicativas claras y con diferentes formas lingüísticas de presentar sus letras, las cuales pueden ser con el fin de enunciar, caracterizar o reclamar. De esta forma, la música se instala como un complemento de vida, con la capacidad de narrar realidades y cuestionar ideologías.

La salsa, aparece como un género musical donde se presentan constantemente temas relacionados con los afrodescendientes, además de estar acompañada de instrumentos africanos, sus letras representan el auténtico sentir de un malestar producido por una opresión histórica. Los afrodescendientes logran impregnarse del acto discursivo se las canciones, construyendo interpretaciones y estableciendo relaciones con sus propias historias de vida, es así como las narraciones de las canciones que los mencionan, despiertan en ellos diferentes posturas, sentimientos y sensaciones.

De manera general, ellos manifiestan que se sienten fuertemente mencionados en las canciones salseras y que es precisamente en esas narraciones donde se ponen en evidencia sus historias, ellas logran mostrar su dolor, sus inconformidades, su rechazo frente a una ideología que los ha considerado inferiores, además, es la posibilidad de contar lo positivo que caracteriza a su etnia.

Dentro de los lenguajes del poder evidenciados en las canciones de salsa, emergen fuertemente los que han sido usados en el ambiente religioso, manifestando que se ha tejido una relación entre lo blanco y lo divino, de esta forma, lo negro está relacionado con lo diabólico y la perversidad, poder que también se muestra en la imposición de un Dios, olvidando las elaboraciones cosmogónicas y deidades africanas. También reconocen que existe un poder político y que las canciones lo interpelan, alrededor de asuntos como la abolición, la inversión en las comunidades afrodescendientes y las acciones relacionadas para hacer frente a sus situaciones problemáticas.

Los entrevistados entienden las letras de las canciones de salsa que los mencionan, como una forma perspicaz de contar acontecimientos nefastos en su contra, tales como la esclavitud, intentando así, que estos sucesos se instalen en el olvido.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta que las ideologías racistas y discriminatorias van tomando formas en el lenguaje y adquieren estructuras lingüísticas, es importante pensar en posibles estudios que indaguen alrededor de los lenguajes que se usan en la cotidianidad y que califican o construyen imaginarios negativos alrededor de los sujetos afrodescendientes.

Además de explorar múltiples discursos alrededor de los lenguajes del poder, entendiendo que el lenguaje constituye lo humano y que es necesario pensar las apuestas lingüísticas con las que se está tejiendo humanidad.

Admitiendo así, otras expresiones de la cotidianidad que también están en la posibilidad de perpetuar el racismo, unos posibles estudios podrían ocuparse del chiste y el refrán, como actos discursivos con intencionalidades específicas. Bajo esta perspectiva, vale la pena proponer diferentes investigaciones que se centren en estudiar las expresiones lingüísticas que han facilitado, validado y confirmado dominios, abusos y opresiones.

De esta manera, si las canciones constituyen una posibilidad humana y es en la salsa donde se muestra fuertemente la presencia de los afrodescendientes es sus narraciones, sería interesante indagar como están siendo mencionados en otros géneros musicales. También se pueden pensar en propuestas que tengan como objetivo indagar otras ideologías o acontecimientos históricos en las canciones.

Otras ideas podrían centrarse en diferentes manifestaciones culturales, como el cine, la poesía, la literatura o el teatro, entendidos como cuerpos discursivos, con toda la posibilidad de enunciar, maquillar o reclamar asuntos constitutivos de la humanidad.

Además, entendiendo que los afrodescendientes no constituyen la única comunidad que ha sido oprimida y excluida,



siguientes estudios podrían ocuparse de la forma como son mencionados la población ROM, los indígenas, la población LGTBI, entre otros.

Cualquier persona interesada, podría detenerse a ampliar los capítulos que se han abordado en este estudio, teniendo en cuenta que el poder del lenguaje religioso,

social y político, son tan amplios que ameritan un trabajo de mayor envergadura. Bajo esta perspectiva, queda abierta la provocación a seguir investigando asuntos que traigan consigo el deseo de poner en evidencia aquellos desencantos de la humanidad, a mostrar lo oculto y desenmascarar lo enunciado.

Bibliografía

- Aristizabal, Gabriel et al (2010). "Lenguajes de poder en los medios de comunicación y su incidencia en la formación universitaria". Universidad de Manizales.
- Asprilla, Francisco. (2009). Afrodescendientes e indígenas en Colombia: aproximación a su espiritualidad. Influencia Yoruba y Bantú en la espiritualidad afroamericana. Barranquilla: Ediciones Angela Davis.
- Asprilla, Francisco et al (2010). "Los derechos en la lucha contra la discriminación racial". Bogotá: Gente Nueva Editorial.
- Berger, Peter & Lukmann, Thomas. (2008). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1999). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Botero, Patricia (2008). Representaciones y ciencias sociales Una perspectiva epistemológica y metodológica. Buenos Aires: Editorial Simón Bolívar.
- Butler, Judith. (2004) Lenguaje, poder e identidad. Madrid. Disponible en: <http://search.proquest.com.ezproxy.utp.edu.co/socialsciences/docview/216293805/13415D93EE25E5103FA/2?accountid=45809>. (Recuperado en enero de 2012).
- Carazas, Milagros. (2011) Estudios Afroperuanos, ensayos sobre identidad y literatura afroperuanas. Lima: Centro de Desarrollo Étnico.
- Callirgos, Juan Carlos. (1993) El racismo, la cuestión del otro (y de uno). Lima: Desco.
- CEPAC (Centro de Pastoral Afrocolombiana). (2003) Historia del pueblo afrocolombiano. Popayán: Perspectiva Pastoral.
- Escamilla, Julio., Grandfield, Henry., & Morales Efraín. (2005) La Canción Vallenata como acto discursivo. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Foucault, Michel (2010). Las palabras y las cosas. México: siglo XXI.
- Friedemann, Nina (1993). Huellas de África en la diversidad colombiana. Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf1/huellas.htm>. (Recuperado en mayo de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2010) Resistir en la Esperanza, tertulias con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, Miguel Alberto. (2010). Horizontes Humanos. Límites y paisajes. (4ta edición). Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012) Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Izquierdo, Patricia. (2004) Representación de la Raza en la Publicidad, análisis de "El País Semanal", 1997-2003. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17036>. (Recuperado en abril de 2012).
- Icochea, Gabriel, (2002). Sobres racistas e hipócritas. Periódico El Peruano. (martes, 14 de mayo de 2002).
- Maturana, Oscar. (1995). Bolívar y el Despertar Negro, Promotora Editorial de Autores Chocoanos.



- Ossa, Luisa. (2004). Conciencia social y la herencia africana en la salsa de Joe Arroyo y Grupo Niche. *Afro - Hispanic Review*; Fall 2004; 23, 2; ProQuest Research Library.
- Portocarrero, Américo. (2011). Las transformaciones de las representaciones sociales sobre los afro descendientes en los textos escolares de ciencias sociales, entre 1950-2010: límites y alcances de una representación discursiva.
- Restrepo, Eduardo (2010) Cuerpos racializados. Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/cuerpos%20racializados.pdf>. (recuperado en febrero de 2012).
- Romano, V. (2007). La intoxicación lingüística. El uso perverso de la lengua. Barcelona.
- Rondón, Cesar (1979). El libro de la salsa, crónica de la música del Caribe urbano.
- S. J. Taylor y R. Bogdan. Introducción a los métodos cualitativos. Ediciones. Paidós. Primera edición: 1984. Segunda edición: 1987. Tercera edición: 2000. Disponible en: <http://ebookbrowse.com/10taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa-pdf-d85358181> (recuperado en junio de 2012).
- Sendín, José Carlos. (2006). Problemas Asociados a la Construcción del Africano en los medios de Comunicación en España: Análisis del tratamiento informativo de la crisis de Ruanda en televisión Española. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=2289>. (Recuperado en abril de 2012).
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y Pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf> (Recuperado el 15 de febrero de 2012)
- Yebra, Carlos. (2010) Lenguaje, Poder e Identidad Social. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 28 (2010.4).
- Van Dijk, Teun. (2010) Estructuras y funciones del discurso. México. Siglo veintiuno editores.
- Van Dijk, Teun. (2009). Discurso y Poder. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Van Dijk, Teun. (2003) Racismo y Discurso de las élites. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Van Dijk, Teun. (2007) Racismo y Discurso en América Latina. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zuluaga, Víctor & Granada, Patricia. (1999). Génesis de un mito. La pereirana. Pereira: Gráficas Buda.



Concepciones y prácticas evaluativas: Caso Facultad de Contaduría Pública Corporación Universitaria Remington¹

GUILLERMO LOAIZA OSPINA²

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo develar las concepciones y prácticas evaluativas existentes en el programa de contaduría pública de la Corporación Universitaria Remington, para proponer acciones que conlleven al mejoramiento de la evaluación. Esta investigación fue una etnografía, por tanto, se realizaron entrevistas a un total de 20 estudiantes, 13 mujeres y 7 hombres, de los cuales 4, eran estudiantes de segundo semestre, 5 de quinto, 2 de octavo y 9 del décimo semestre, dado el tiempo que han estado en la universidad y el mayor número de experiencias de evaluación durante la carrera. El tema de investigación obligó igualmente a conocer las posiciones de los docentes del programa, por lo que se entrevistaron 11 profesores de diversas áreas representados en 9 hombres y 2 mujeres, con un promedio de experiencia de 7 años y de permanencia en el programa de 4; de éstos, sólo 1 es magister y los demás cuentan con estudios de pregrado.

Respecto a los resultados establecidos, en los estudiantes primó la concepción de evaluación como medición y en otros como valoración. También se alcanzó en menor grado, la concepción de evaluación como posibilidad de mejoramiento de las actividades realizadas. Referente a los docentes, también se evidenció en mayor grado el predominio de la evaluación como medición, distanciada de la concepción del Ministerio de Educación Nacional, (2002), al estimarla no sólo como medición, sino de carácter reflexivo. Otro número de docentes precisan con mayor énfasis la evaluación como proceso. En cuanto a las prácticas evaluativas, ambos sujetos de investigación prefieren los exámenes escritos, algunos, prefieren las exposiciones y estudios de casos; rechazan los exámenes en grupo y de selección múltiple. La conclusión fundamental del estudio, indica que la concepción de evaluación imperante entre estudiantes y docentes es la evaluación como medición y la utilización de prácticas evaluativas tradicionales.

Palabras claves: Educación, Proceso Educativo, Evaluación, Concepciones Evaluativas, Prácticas Evaluativas

1 Recibido: 13 de septiembre de 2013. Aceptado: 22 de noviembre de 2013.

2 Guillermo Loaiza Ospina. Magister en Educación de la Universidad de Manizales, Docente Corporación Universitaria Remington. Investigador. Especialista en Revisoría Fiscal (Universidad de Medellín, 1999) Contador Público (Universidad Cooperativa de Colombia, 1994). Correo Electrónico: gmloaizaospina@hotmail.com

Evaluative practices and conceptions: case of public accounting program - Remington University Corporation

Abstract

The present study intended to unveil the actual evaluative practices and conceptions in use in the University Corporation Remington public accounting program. This was carried out in order to suggest measures which could lead to an improvement in evaluation. This research was an ethnography. Thus, a total of twenty students were interviewed, thirteen women and seven men; of these, four were students from the second semester, five were from the fifth, two, from the eighth and nine from the tenth, because of the period of time they have been attending the university and the higher number of evaluative experiences they have undergone. The research topic required us to know the thoughts of the program professors on it as well. Accordingly, eleven professors from different subjects were interviewed; of these, nine were men and two were women, with an average experience of seven years and a four-year average permanency in the program. Among these, only one has a master's degree and the rest of students have a bachelor's degree.

With regard to the findings, in some students the conception of evaluation as means of measurement prevailed; in others, it was the evaluation as means of valuation. To a lesser degree, the conception of evaluation as a means of chance for improvement in the tasks carried out was also found. Concerning the professors, we found, to a greater degree, a predominance of evaluation as a means of measurement, which is notably distinct from that of the National Ministry of Education, (2002), for it conceives it not as a mean of measurement, but as having a reflective nature. A number of professors did markedly emphasize the evaluation as a process. In terms of evaluative practices, both of the subject groups from the study prefer written examinations and, to a lesser degree, expositions and case studies; they reject group and multiple choice exams. The essential conclusion of this study shows a prevailing conception of evaluation as a means of measurement and the use of traditional evaluative practices among students and professors.

Keywords: Evaluation, Evaluative Concepts, Evaluative Practices

Justificación

La evaluación se ha convertido en los últimos tiempos en un tema recurrente y de obligado análisis, tanto en el debate académico como en las deliberaciones de los distintos estamentos que integran el sistema educativo del país. Para muchos, constituye un tema de difícil acuerdo, tanto a nivel de la educación básica, secundaria y de formación profesional. En el caso del pregrado de contaduría pública de la Cor-

poración Universitaria Remington, escenario de esta investigación, la evaluación se ha orientado a continuar con los esquemas tradicionales por parte de los docentes, adoleciendo de la preparación académica y científica para la proponer desarrollos importantes en favor de una pertinente evaluación que conlleve al beneficio de la profesión y repercuta en su mejoramiento, acorde a los requerimientos de la sociedad comercial y económica y con incidencia directa sobre el desarrollo del país; se



obliga por tanto al estudio de la evaluación y las prácticas evaluativas al interior del mencionado programa, en donde participen las instancias directivas, docentes y estudiantes buscando que el proceso formativo, disponga de parámetros evaluativos afines al mundo productivo y desempeñarse de manera más coherente y eficiente. Esto no es siempre alcanzable por los perfiles instrumentalistas definidos por intereses capitalistas, en donde la evaluación es de orden superficial y memorístico.

El problema se evidencia en la dicotomía existente entre la evaluación que se realiza a un sujeto en el plano académico y su desempeño profesional en el campo empresarial, por ello, se amerita construir y aplicar evaluaciones integrales que involucren la vida del mismo sujeto, el conocimiento del medio y su nivel de competencia, de esa forma el profesional tendrá un mayor nivel de competitividad y aportará con su conocimiento al mejoramiento de la sociedad.

Sobre la educación, resulta importante y sustancial asumir su complejidad y esto incluye la evaluación, en palabras de Colbert, (2006, 50):

La educación, en sus diversas formas y modalidades, está presente en todos los procesos de trabajo y acción. La calidad del sistema educativo de un país, en general, es responsabilidad de todos. Si todos somos responsables por la calidad de la educación de nuestro país, todos debemos constituirnos en sujetos de evaluación y en evaluadores para contribuir a la calidad del sistema, de sus productos y resultados.

Desde lo dicho, se evidencia que el papel de los actores en la evaluación se constituye en elemento integrador del sistema y resulta importante porque afianza la teoría ampliamente difundida, según la cual, una de las variables que conlleva al éxito de la educación se basa en la participación de estudiantes y docentes en la definición del proceso evaluativo.

Antecedentes

La temática de la evaluación ha sido analizada e investigada durante los últimos lustros desde diversas ópticas, tanto a nivel local como internacional, generando diversas concepciones, muchas de ellas, resultado de importantes estudios, en busca del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje

Al respecto, en rastreo sobre investigaciones realizadas en el contexto internacional, se evidencia que España ha efectuado diversos aportes al tema, entre éstos, un importante estudio descrito por Santana y De la Guardia, (2010), llamado *El papel de las familias en los Procesos de evaluación institucional de los sistemas educativos: Un análisis sobre la visión de expertos educativos*. Como resultado del estudio se puede mencionar que el grado de participación de las familias con respecto a las políticas y estrategias de evaluación es difuso y que se reconocen como vitales.

En el contexto Latinoamericano, en México se presentó el trabajo: *La aplicación de un modelo de evaluación en modalidades a distancia, El caso de programas de ciencias económico-administrativas*. Según sus autoras, García y Aquino (2010) su diseño metodológico se inspiró en un modelo de autoevaluación de programas de educación superior diseñado por –ANUIES³, aplicado a programas de Licenciatura impartidos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Los resultados permitieron, por un lado, identificar algunas deficiencias de los subsistemas implicados en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia, por otro lado, analizar las posibilidades, así como las limitaciones de este tipo de modelos. Las autoras concluyen en sus resultados que la dimensión mejor valorada por la mayoría de los sujetos fue la administrativa, principalmente en lo relativo a planeación

3 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.

y organización, gestión de procesos y administración académica, lo cual no ocurre en el caso objeto de este estudio.

Otro estudio latinoamericano fue realizado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas – Venezuela –, titulado: *Paradoja del proceso de evaluación de los alumnos de posgrado de la Universidad pedagógica experimental libertador, caso: instituto de mejoramiento profesional del magisterio*, Pulido (2007). Sus resultados permiten evidenciar el desconocimiento sobre la teoría de la evaluación, su alcance y el momento oportuno de llevarla a cabo; se destaca negativamente esta situación, dado que se trata de estudiantes de posgrado.

En el plano colombiano, en el departamento de Córdoba se desarrolló la investigación: *Efectos de la Evaluación por procesos en el Rendimiento Académico de los Estudiantes*, en donde sus autores, Cuevas, Cuevas, Fontalvo y Puche (2002) describen este tipo de evaluación en los estudiantes de grado 5° de la Escuela Oficial Mixta Santa Rita. Se subraya que con la implementación de evaluación por procesos el rendimiento académico mejora sustancialmente y en aquellos casos en donde se realizaron actividades de nivelación, en su totalidad y de acuerdo al ritmo de aprendizaje, se superaron las dificultades para alcanzar el mínimo de logros planteados para las actividades desarrolladas.

En otro estudio, en Quibdó, Chocó, realizado por Chala, Botero, Mosquera y Moreno (2002) se construyó la investigación denominada: “Estrategias para generar una praxis innovadora en la evaluación integral de los educandos”, concluyendo que la evaluación no puede seguir considerándose como la base sobre la cual se definen los destinos del trabajo escolar, siendo necesario revisar la práctica del docente.

De otro lado y específicamente en el programa de Contaduría pública de la Corporación Universitaria Remington, la práctica evaluativa se lleva a cabo de forma autónoma e independiente por cada

docente, quien es el que decide sobre el espacio, práctica a utilizar, organización, preparación y selección de la misma de manera autónoma, salvo en la definición de las fechas de las evaluaciones, en donde es la universidad quien prescribe con suficiente antelación, las fechas en las cuales debe realizarse, todo ello, en razón de la programación de la agenda académica anual estipulada por las directivas de la universidad.

Por lo descrito, es pertinente formular la siguiente formulación del problema: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas que se presentan en el pregrado de contaduría Pública de la Corporación Universitaria Remington?

Referente teórico

En el plano filosófico, De Camilloni, Celman y Otros (1998, 98), afirman que: “En términos genéricos evaluar es valorar, lo que se lleva en sí a emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos, tendiente a la acción. Esto implica aproximarse al objeto tomando como punto de partida la descripción, comprensión y explicación del mismo”. Para estos autores, la evaluación está ligada a la razón la que permite su entendimiento para la realización de acciones. En ese mismo sentido, De Zubiría y González (1995, 146), indican: “evaluar es formular juicios de valor acerca de un ser, objeto o fenómeno bien conocido, porque interesa orientar acciones futuras”. En estos, se ubica la evaluación como soporte de una valoración, que se realiza con la intención de señalar su desarrollo.

Alves (2004, 83) presenta: “La evaluación es un acto de aprendizaje que permite la adquisición de conocimientos de la realidad estudiada y de nosotros mismos, el qué y el cómo aprendemos”. Esto señala la relación de la evaluación con el aprendizaje en cuanto ésta facilita la adquisición de saberes y el cómo se adquieren los mismos. Santos (2007,9) se refiere como: Estas evaluaciones se aplican con motivos de promoción y los

indicadores son las calificaciones de los estudiantes, el mejoramiento del programa se observa por el número de alumnos aprobados y por el mejoramiento en el promedio de calificaciones obtenido por ellos.

Escorcía (2008, 5), piensa de manera similar: “La evaluación se traduce en una calificación (nota o concepto), la cual determina, junto al requisito de asistencia, la promoción de los alumnos/as”. Efectivamente, aparece el concepto de calificación o nota, el que merece una especial atención, dado que es la perspectiva dominante que en muchos casos, se aleja de la realidad del desempeño del estudiante.

También existen autores que ubican la evaluación en una categoría personal y psicológica del estudiante para que sea él mismo quien comprenda y busque mejorar los resultados. Sanmartín, (2007,2) manifiesta en ese sentido: “En general, ni la evaluación en sí misma, ni la repetición de curso, si se suspenden, motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios e instrumentos, tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos”.

Se encuentra igualmente una interesante concepción sobre evaluación que defiende su influencia en la superación que cada estudiante debe tener, para vencer los obstáculos presentados durante el proceso académico y como referente, en lugar de servir de estigmatizador del estudiante, Rodríguez (2006, 58) dice al respecto: “La evaluación es un elemento para el logro de la equidad porque ubica al estudiantado, le da la posibilidad de estar en el lugar y de alcanzar la capacidad que cada uno puede lograr, pues no todos llegan al mismo tiempo a un logro determinado”.

En el plano legal resulta pertinente considerar la definición emanada del Ministerio de Educación Nacional que ubica la evaluación sobre la integralidad del proceso educativo como una acción pedagógica y reflexiva, al decir:

La evaluación más que una medición es una práctica pedagógica que

posibilita reflexión sobre los procesos y sus resultados y aparece implícita en el mismo. El acto evaluativo posibilita abordar información sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el objeto de reflexionar sobre los vacíos, carencias y fortalezas que se presentan en la acción educativa y que serían susceptibles de transformación o reformamiento según el caso (2002, 28).

Se observa en lo expuesto por el mencionado ente gubernamental, la transcendencia del proceso evaluativo para acceder y subsanar las inconsistencias identificadas en la enseñanza - aprendizaje, en forma oportuna para el beneficio del estudiante y demás actores de la educación.

Finalmente resulta oportuno considerar que en el contexto particular de esta investigación se encuentra:

Se entiende por Evaluación Académica el análisis y control de los diversos factores que intervienen en el proceso pedagógico. Está conformada por el valor cualitativo o cuantitativo que el profesor de una asignatura o el jurado de la misma, asigna a una evaluación teórica, práctica, o investigativa como resultado del rendimiento académico de un estudiante en esa asignatura. (Corporación Universitaria Remington 2012, 43)

Aunado a lo mencionado la evaluación debe inscribirse en la condición humana, pero en la realidad, aparece sujeta a variables emitidas por instancias de poder, que la hacen menos visible. No obstante y agregando a las concepciones enunciadas, se enfatiza en la evaluación a los procesos que comprenden las relaciones entre distintos factores que intervienen en la enseñanza – aprendizaje, como lo es su relación con la sociedad. No puede por tanto, ser reducida a una simple medición o cuestión metodológica, porque su incidencia excede lo pedagógico para remontarse a lo social, si se entiende

la educación como proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en el comportamiento de los estudiantes. (Laforucade, 1977).

De otra parte, para que la evaluación sea efectiva, es necesario considerar las prácticas evaluativas, dado que el éxito del estudiante depende de ellas. Según Mendoza y Artiles (2011, 5) son:

Los instrumentos que principalmente se utilizan; la forma en que se confeccionan; los tipos de preguntas predominantes y sus demandas cognitivas; la relación de los objetivos de enseñanza con el contenido de instrumentos de evaluación; la frecuencia con la que se realizan; las notaciones de calificación utilizadas, así como los criterios evaluativos que se tienen en cuenta.

Se deduce de la cita anterior la diversidad e importancia de las variables que coexisten en la evaluación y que inciden en el comportamiento del docente y del estudiante. Ochoa (1999, 10) considera que: “Las prácticas evaluativas dentro de las escuelas, incluidos los exámenes, están dentro de las fuerzas más poderosamente influyentes sobre las prioridades y el ambiente de las escuelas. Las prácticas de evaluación, en concreto los exámenes, instrumentalizan los valores escolares.” De acuerdo a este autor, se visibiliza el poder de dichas prácticas y específicamente de los exámenes, lo que requiere una posición crítica respecto a la operacionalización de la misma.

Iafrancesco, (2005) resalta como prácticas evaluativas extra-clase las exposiciones y los trabajos individuales, las consultas y proyectos; defiende que son factores de evaluación formativa, al igual que son prácticas en el aula los trabajos, evaluaciones cortas y las puestas en común. Para este autor, el docente dispone de una serie de prácticas evaluativas que debe aplicar según el objetivo propuesto, considerando siempre la capacidad analítica del estudiante para generar competencias de carácter social.

A nivel de la educación superior, las prácticas evaluativas universitarias aparecen inscritas en el Plan General de Educación del Estado Colombiano y deben ser atendidas por las diferentes entidades de educación pública, razón por la cual es importante considerar que la práctica evaluativa desarrollada en las entidades universitarias, requieren también de seguimiento permanente. Se desprende de aquí, la inmensa responsabilidad del gobierno en el diseño e implementación de políticas y estrategias evaluativas que respondan a la calidad del proceso educativo.

Respecto a prácticas evaluativas específicas, García y Salazar (1996,102) dicen: “Programar y aplicar las actividades de superación o recuperación individual o grupal que requieran los alumnos para superar las fallas o limitaciones en la consecución de los logros, es una decisión que de ninguna manera puede ser omitida por el maestro”. Plantean las monitorias de grupos como práctica evaluativa y le asignan funciones de asistencia al profesor titular, tales como: asesorías a los compañeros de curso. Mencionan igualmente, las guías de recuperación como alternativa para que el estudiante apruebe una asignatura; las definen como instrumentos direccionados para aquellos casos que requieren de la necesidad de un acompañamiento más directo y permanente en su proceso educativo.

Otra práctica evaluativa que favorece la necesidad de conocer lo existente en el medio se refiere a las entrevistas a personajes como escritores, directivos o empleados de empresas para buscar articular los contenidos temáticos obtenidos en la universidad con la realidad y lograr un objetivo educativo más acorde a lo requerido por el medio, destacando también como las más comunes, los exámenes escritos de conceptualización ó memoria, los orales, que buscan que el estudiante sustente la comprensión alcanzada sobre un tema, consultas extra -clase para ser presentadas en un trabajo escrito, y por último, los talleres o ejercicios para realizar

durante la misma clase. Sobre éstas y acentuando en su valor para la generación de conocimientos en el estudiante, Castro Rubilar (2010, 84) dice:

Cuando la evaluación no está diseñada para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, para generar desafíos cognitivos importantes, ni para hacer avanzar al sujeto en la construcción de sus conocimientos, ésta se vuelve tediosa y sin significado y muchas veces, es obstaculizadora de buenos y relevantes aprendizajes.

La cita anterior constituye un llamado e invitación para que las prácticas evaluativas sean cada vez de mayor alcance, y requieran de elaboraciones mentales más profundas y de mayor rigurosidad para el logro de los objetivos por parte del estudiante.

Metodología y unidad de trabajo

La investigación se desarrolló bajo el enfoque de investigación cualitativa, específicamente, un estudio etnográfico, considerado pertinente, por la comunicación cercana y reiterada con el sujeto indagado y pretende descubrir la visión que tienen los actores de la realidad que se estudia. Este tipo de investigación es inductiva, por lo tanto, se caracterizó por la interacción continua con la unidad de trabajo, de tal forma que a partir de algunos cuestionamientos iniciales se generaran otros hasta lograr el alcance de las categorías y proceder entonces a develar y comprender mejor sus experiencias vitales, en relación a la evaluación.

Para conocer las prácticas evaluativas, constituyó la *unidad de análisis* un total de 20 estudiantes correspondientes a 13 mujeres y 7 hombres, de los cuales 4 correspondían al segundo semestre, 5 al quinto, 2 matriculados en el octavo y 9 que adelantan el décimo semestre.

Las técnicas utilizadas fueron la observación y la entrevista. La observación

fue no participante, entendida como la inmersión del investigador *en el escenario real donde acontece la evaluación. La entrevista, concebida como encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, orientados hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los actores, respecto de sus prácticas evaluativas.*

Fueron entrevistados estudiantes de diferentes semestres de formación, sin embargo, se hizo énfasis en aquellos de último semestre, dado el tiempo en la universidad y el mayor número de evaluaciones que atendieron en la carrera. El tema de investigación obligó igualmente conocer las posturas sobre las prácticas evaluativas, por parte de los docentes del programa; por tanto se entrevistaron 11 profesores de diversas disciplinas del programa, representados en 9 hombres y 2 mujeres, con un promedio de experiencia como profesores de 7 años y de permanencia en el programa de 4; de éstos, 1 es licenciado en educación, 4 con pregrado específicos, 2 son especialistas, 1 con título de maestría y 3 adelantan este nivel de posgrado.

Recolectada la información, se procedió al *análisis*; se partió de la selección de los relatos pertinentes a cada categorías, se inicia entonces un dialogo entre estos, la interpretación del investigador y la teoría. Se trata de identificar los significados que los sujetos atribuyen a las practicas evaluativas, interés investigativo.

Se asumió también como criterio, entrevistar a profesores de asignaturas de componentes teóricos que requieren de la atención "normal" por parte del estudiante, como: sociología, pensamiento empresarial y teoría contable; son materias donde los estudiantes tienen mucho éxito. Se entrevistaron también, profesores de áreas más complejas como: estadística, matemáticas, auditoria y derecho y finalmente, se conocieron las apreciaciones de profesores de materias como investigación contable y contabilidad, en donde los estudiantes observan bajos resultados.

Los hallazgos

De acuerdo con las respuestas obtenidas en las entrevistas llevadas a cabo a **estudiantes** del programa, sobre las concepciones de evaluación, se pudo observar varias tendencias. Es así como se destaca una de ellas, referida a la evaluación como medición, tal como se observa en los siguientes testimonios:

“...es medir los conocimientos adquiridos en un periodo de tiempo determinado, sobre unos temas determinados”,

“Para mi evaluación es demostrar algo del conocimiento que se ha adquirido sobre una nota (...) una evaluación debería ser algo más práctico”.

En lo anterior, además de precisarse que la evaluación corresponde a la medición de los conocimientos adquiridos, existe una crítica implícita al referirse al carácter práctico como deber ser de la evaluación. Este concepto coincide con lo dicho por Carrillo y Martínez, (1987), que consideran la evaluación como un elemento cuantificador para establecer la situación de avance de un plan o proyecto.

En el mismo sentido se encontró lo planteado por otro estudiante, así: *“...es una forma de medir como la respuesta que tienen los estudiantes a una cátedra, pero el concepto debe ir más allá porque debería enfocarse más bien en como esa cátedra está influyendo en las competencias de quienes lo reciben”*; se evidencia en este caso, la evaluación como medición, pero se alude a un alcance mayor al simple acierto de las respuestas, incorporando la relación de la asignatura con la competencia que aporta.

Lo expuesto difiere de la posición que asume Blázquez citado por Castillo (2002), para este, la medición sirve a la evaluación y que ésta corresponde a un concepto más amplio y superior. También se encontró la concepción de evaluación como proceso, considerada por un es-

tudiante, aunque de manera confusa, al decir: “Es como evaluar algo, un proceso, un programa, un profesor”.

De otro lado, algunos estudiantes afirman que la evaluación corresponde a una valoración, donde la nota es importante, al afirmar: *“Evaluación es valorar los conocimientos que un estudiante adquiere durante el semestre o durante un lapso de tiempo. Es recibir una nota de acuerdo a los temas recibidos durante un periodo de tiempo, asignado y obligatorio en la carrera escogida”.*

Esta postura es contraria, con lo dicho por De Camilloni, Celman y otros (1998) cuando argumentan que la evaluación es útil, en cuanto es el resultado de un desempeño, es decir incluye la acción. Dicha concepción también es compartida por De Zubiría y González (1995) quienes ubican la evaluación como una práctica que se realiza con la intención de definir el derrotero de un quehacer a efectuarse posteriormente.

La evaluación como mejoramiento, es una posición que surgió sólo en un estudiante del octavo semestre al plantear: *“Es entrar como a mirar y a mejorar ciertas actividades que se habían planificado, mirar como la ejecución”*, este testimonio, señala una postura, una concepción acorde al nivel de formación del estudiante, demostrado en la precisión conceptual y filosófica de un mayor alcance que debe tener la evaluación.

Se vincula en este estudiante la evaluación como variable necesaria, para el mejoramiento de las situaciones planificadas, comparadas con lo realmente alcanzado, lo cual es congruente con lo expuesto por Rodríguez (2006) quien enfatiza la importancia de no perder de vista los objetivos que se quieren alcanzar, por lo cual se deben realizar seguimientos a los resultados para corregir las falencias del proceso.

En cuanto a las respuestas de los **docentes** se identificaron en éstas, un número significativo de respuestas referi-



das a la concepción de evaluación como medición, así:

“Es un sistema de medición de un proceso educativo”

“La evaluación da cuenta, digamos como medición, que tanto han asimilado los estudiantes, de acuerdo con los contenidos quieren que asimilen cierto”

“Es la forma de medir la capacidad del estudiante ó que conocimientos, frente a ese proceso de enseñanza – aprendizaje”

“Es tratar de medir el cumplimiento o grado de cumplimiento de los objetivos por parte de los estudiantes”

Se hace evidente entonces desde los docentes, la misma tendencia a considerar la evaluación como una forma de medir los conocimientos del estudiante ó su capacidad frente al proceso de enseñanza – aprendizaje, visibilizado más claramente en el último testimonio que reseña la evaluación como el medio a través del cual, se mide el avance y cumplimiento de los objetivos según un parámetro definido. Esta concepción no coincide con el Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Referentes y Evaluación de la calidad educativa (2002), cuando establece que la evaluación no sólo es la medición de los conocimientos del estudiante, sino que también involucra la reflexión sobre el proceso educativo y sus resultados, con el objetivo de mejorar los aspectos en donde se observaron inconsistencias y fortalecer los eventos positivos.

Frente a lo ello, la evaluación como medición, obedece a los orígenes de la pedagogía tradicional, en lo que se conoce como la época pre-tyleriana, cuando se centraba en los logros que alcanzaran los estudiantes, desde una óptica sumativa, que hacía posible identificar en ésta una equivalencia existente entre los términos evaluación y medición, como resultado de la fuerte influencia que el positivismo ejerció en las ciencias sociales.

Posteriormente Ralph W. Tyler, considerado el padre de la evaluación edu-

cacional, desarrolló el primer método sistemático en este campo y enfatizó en la evaluación de los distintos componentes del currículo y su desarrollo estableciendo, clasificando y definiendo los objetivos en términos de rendimiento, no solo de la medición de conocimiento (Osuna, 2010)

En los docentes se observó más precisión sobre la evaluación como un proceso, al decir que ésta es continua, a través de la cual, se precisa el conocimiento del estudiante y su alcance, con relación a los objetivos prescritos a efectos de alcanzar los logros derivados del proceso de enseñanza aprendizaje, como se observa en los siguientes testimonios:

La evaluación es un proceso mediante el cual, no solo se pone en cuestión el conocimiento del estudiante, sino también el proceso mismo que el docente ha llevado, para saber si en medio de lo que ha construido con los estudiantes, le fue posible en esa relación de enseñanza aprendizaje, lograr los objetivos académicos particulares; sería más como un proceso (....)Para mí, es un proceso continuo donde se debe mirar los logros que el estudiante debe tener en su participación académica de la materia que este cursando

Al respecto se encontraron diferentes miradas en tanto muchos de ellos consideran que se debe evaluar de manera continua y sistemática el proceso de aprendizaje del estudiante, comparando las condiciones iniciales con los resultados, en donde la referencia es el propio sujeto.

Estas precisiones resultan similares a Carrillo y otros (1987) cuando dicen que la evaluación está inmersa en el proceso de la escuela para evidenciar el grado de avance, de acuerdo a los objetivos establecidos. Lo expuesto resulta también vinculado con lo planteado por Ahumada (2001) quien aduce que la evaluación es un proceso para hacer evidente el aprendizaje del estudiante.

Diferente a lo planteado, se aleja del enfoque tradicional de la Corporación Universitaria Remington (2012), en donde se realizó el presente estudio, en tanto considera que la evaluación se conforma por los valores cuantitativos que el docente define sobre el rendimiento del estudiante.

Respecto a las prácticas evaluativas preferidas, las respuestas fueron similares en docentes y estudiantes. Se encontró marcada preferencia por el examen escrito, solo unos pocos mostraron su preferencia por u otra práctica:

“Yo pienso que con la escrita a pesar que genera mucho estrés... pero si con la escrita, para mí es mejor escrita (...). Escritas, de pronto porque se siente más seguro volver a mirar lo escrito, uno tiene más oportunidad de pensar un poco más lo que se quiere decir”

Esta práctica evaluativa corresponde al modelo tradicional, en el que subyace la medición del recuerdo o memoria de los contenidos, en razón a que generalmente alude a situaciones puntuales, que no guardan conexiones internas profundas con la temática general, sino que vienen a resumir aspectos básicos de los contenidos de la asignatura y para ello, se trata de ajustar preguntas sobre los conocimientos impartidos en clase, lo que solo permite distinguir el grado de conocimiento del contenido impartido pero no su comprensión (López- Fuentes, 2005).

Los estudios de casos y exposiciones también presentaron cierto grado de aceptación, al respecto, se resaltan los siguientes testimonios:

“Esos de análisis de casos, interpretación y que van más allá del solo conocimiento técnico para pasar un examen y sirven a nivel profesional(...) las exposiciones porque hay que leer mucho para adquirir el conocimiento necesario del tema y así lograr el objetivo y convencer a los compañeros y docentes que se investigó y se aprendió”

En cuanto a las prácticas con las que no están de acuerdo los estudiantes correspondió a la evaluación en grupo, tal como se observa en los siguientes relatos:

Exámenes en grupo (...). Uno no logra explotar los conocimientos que uno tiene, puede haber información o conocimientos contradictorios y que eso no facilita en el momento la expresión de lo que uno ya sabe

Complementario a lo anterior, subyace también en los hallazgos de los estudiantes una desaprobación por la práctica de selección múltiple, tal como sigue:

“Como estudiante, para uno es muy bueno los caminos fáciles las preguntas que son selección múltiple, como estudiante son muy buenas a nivel de notas, pero cuando uno va a considerar otros aspectos como realmente si miden o no el aprendizaje no son instrumentos adecuados ese tipo de evaluación.”

Frente a lo anotado, se evidenció también que tres estudiantes se distancian del consenso y critican radicalmente la pertinencia de la evaluación por factores como la falta de profundidad en el aprendizaje del conocimiento que se evalúa o la insuficiencia de la medición cuantitativa del grado de aprendizaje, cuando exponen:

“No estoy de acuerdo porque hace falta implementar esa parte de fomentar el análisis, la crítica, el desenvolvimiento como tal del profesional”

“No, hay que profundizar más, hay que analizar más, hay que indagar y la verdad, pues es todo así por encima, falta mucho análisis”

“No, porque el conocimiento para mí es infinito, y una cosa es ser estudiante por una nota y otra es conocer sobre un tema y/o la carrera y para ser profesional salimos con bases y para conocer tenemos que estudiar por siempre y no dejar de leer e investigar”



En cuanto al **deber ser** de la práctica evaluativa, en las respuestas de los estudiantes, se encontró un grupo cuya preferencia corresponde a la práctica evaluativa que involucra el análisis y la explicación, tal como se evidencia en los siguientes testimonios:

“Adicionar definitivamente el análisis, fomentar el análisis, la crítica, el desarrollo del pensamiento...”

“La verdad de mucho análisis, profundidad en los temas.”

“El estudiante debe estar preparado para dar sobre este tema el valor agregado sobre lo que recibió; es decir, analizar y sustentar”

Una minoría de estudiantes presentó preferencia sobre los talleres, preguntas abiertas que relacionen diversos temas así:

“Deben ser más prácticas, abiertas, no debe enfocarse en un solo tema, sino que debe ser abierta, donde el alumno pueda opinar, hablar y expresar, y así, determinar su conocimiento”

“Para mí la práctica evaluativa debe ser con más talleres, para mí, le falta un ingrediente y es el de la sorpresa, porque le ayudaría mucho al futuro profesional a estar siempre preparado”

Este hallazgo coincide con la postura de Brown y Glasner (2007) quienes argumentan que la evaluación se ha centrado históricamente en la utilización de métodos tradicionales que tienen falencias. En **los docentes**, se encontró que no están de acuerdo con las prácticas evaluativas de exámenes de memoria y los escritos, pero específicamente con respuesta cerradas y lo expresan como se indica:

“Me siento menos a gusto con los exámenes muy rígidos, muy cerrados, preguntas de tipo muy memorístico, porque pienso que no es la idea del conocimiento”

“No, a nivel general, no estoy de acuerdo muchas veces con las

prácticas que se llevan, el estudiante simplemente escoge una respuesta y si es aceptada el estudiante muchas veces no sabe si sí fue así, que tenía buen conocimiento”

Igualmente, tampoco están de acuerdo con las prácticas de múltiple escogencia, trabajos, tipo ECAES, individuales y cuantitativas, porque en su mayoría, presionan al estudiante a contestar de manera rígida y con limitadas opciones de respuesta y lo llevan a que no razone, según los docentes:

“La que tiene la pregunta múltiple escogencia, dado que no lleva al estudiante a que razone, sino que muchas veces, el estudiante opta por inventar, entonces no me parece muy objetivo”.

“Definitivamente con las pruebas tipo ECAES, me parece que no aportan a la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes”.

Frente a la misma inquietud, los docentes coincidieron que la práctica evaluativa debería ser participativa, es decir, considerar al estudiante, lo que conduce a pensar que la pertinencia de la práctica evaluativa está dada por la posibilidad de ser crítico y poderla llevar a la práctica, ejemplo es la respuesta que se señala a continuación: *“un aprendizaje crítico, donde se abordara un tema y se discutiera en clase por parte de los docentes con los estudiantes, si se llegara a una conclusión respecto a un determinado tema”*. Se desprende de lo dicho que las prácticas evaluativas deben impactar positivamente en el aprendizaje óptimo del estudiante y facilite su alcance en el entorno social, Brown y Glasner (2007).

De otro lado, un grupo minoritario entrevistado, afirmó que las prácticas evaluativas, deben incluir el pensamiento lógico y el autocontrol y reafirmaron la importancia de la discusión crítica, cuando dicen: *“desarrollar como pensamientos lógicos, me parece que contribuyen más al desarrollo del pensamiento que queremos*

como país". Es así como se hace evidente para los docentes que si es importante conllevar una práctica evaluativa estructurada con elementos de análisis e inviten a procesos de pensamiento complejo y de nivel creativo para el estudiante, diferente a los tradicionales de enfoque básico y de repetición de conceptos.

Por último, frente a las prácticas desarrolladas por los docentes del programa, existe correspondencia entre las modalidades de prácticas utilizadas por los docentes y lo requerido por la Corporación Universitaria Remington, como son las pruebas escritas, investigaciones, estudio de casos y exposiciones, las cuales, aparecen consignadas en el artículo 76 del reglamento estudiantil (2012), aprobado por el Consejo Directivo.

Conclusiones

La preferencia de estudiantes y docentes por la aplicación de pruebas escritas, como instrumentos de evaluación utilizados en la práctica evaluativa, muestra una preponderancia del modelo evaluativo tradicional conductista, lo cual riñe con el modelo pedagógico institucional que se enmarca en el constructivismo humanista y social, en donde se destaca la evaluación como un proceso orientado, no solo del aprendizaje de contenidos, sino a la estructuración de un mejor ser humano para la convivencia y desarrollo de la sociedad.

Los resultados muestran la heterogeneidad de prácticas evaluativas y la diversidad de criterios en su aplicación; en ellas subyace poca planeación de la misma, tampoco se considera las diferencias individuales, tipos y usos específicos pertinentes para la óptima valoración de los aprendizajes.

No existe una visión común sobre la evaluación y tipo de conocimiento a evaluar y por tanto no se utilizan estrategias que integre al estudiante, el docente y la universidad.

La Corporación Universitaria Remington, comprometida con el proceso de Acreditación del programa de Contadu-

ría Pública, requiere que la evaluación corresponda realmente, a un proceso que dé cuenta no solo del aprendizaje de los estudiantes, sino también de la calidad de los procesos que intervienen para la apropiación de los conocimientos y que estos, sean valorados en sentido amplio sobre criterios comunes que involucren todos los aspectos del proceso y sean compartidos por los actores del mismo.

Recomendaciones

La Corporación Universitaria Remington de cara al proceso de Acreditación del programa de Contaduría Pública, debe revisar el alcance de la actual concepción de evaluación y llevarla a un enfoque más amplio que involucre tanto el proceso como los resultados, actuando así en el contexto de lo establecido por el Ministerio de Educación.

En este sentido, se deben establecer estrategias para la mejora de las prácticas evaluativas, tales como:

La evaluación y el desarrollo de las prácticas evaluativas se deben generar como un proceso, que tenga en cuenta las preguntas, el perfil sociológico de los estudiantes e igualmente, la correspondencia de la práctica evaluativa con la demanda de la sociedad, en relación con la formación profesional.

El docente, debe ser consciente que el éxito de la evaluación misma, depende de la práctica evaluativa utilizada y planear, según el contexto en que se actúa, a fin de lograr que el proceso educativo alcance los objetivos.

- Promover encuentros para fomentar la discusión de todos los aspectos que se involucran en la evaluación dentro del modelo pedagógico institucional.
- Considerar la inclusión en la ruta de formación docente de programas de desarrollo para el personal administrativo académico, sobre los aspectos relevantes que permitan la comprensión conjunta de la tarea evaluativa.



- Hacer visible el énfasis de la crítica en todo el proceso de aprendizaje del estudiante, generar prácticas evaluativas pertinentes, con ello, en pro de

la formación personal autónoma y de carácter del contador público y de una estructuración profesional sólida y contextualizada

Bibliografía

- Ahumada Acevedo, Pedro. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo, Ediciones universitarias de Valparaíso, de la Universidad católica de Valparaíso, Chile. En: http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf. (Recuperado el 20 de abril del 2013).
- Alves, Elizabeth. (2004). Hacia una reconstrucción paradigmática de la evaluación cualitativa en la educación inicial Sapiens, diciembre, año/vol. 5, número 002. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Brown, Sally y Glasner Angela. (2007). Evaluar en la Universidad: Problemas y Nuevos enfoques. 2ª. EDICIÓN. Narcea ediciones. En: http://books.google.com.co/books/about/Evaluar_en_la_Universidad.html?id=Ehzb7v4EG8sC&redir_esc=y. (Recuperado el 23 de abril de 2013).
- Carrillo Gutiérrez, Ilberia, Martínez, Tulio E., Ávila, Rosa, González, Margarita, Niño, Víctor M., Caballero, Piedad, Niño, Libia S., y Maldonado, Luis E. (1987). La problemática de la evaluación escolar en Colombia, (1ra. Edición). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo Arredondo, Santiago. (2002). Compromisos de la Evaluación Educativa. Pearson Educación S.A. Madrid. España. En: http://books.google.com.co/books?id=isGs4XJzgroC&pg=PA71&dq=blazquez+1997+la+evaluacion&hl=es&sa=X&ei=eaV9UZyVE4T49QsX_4CgDw&ved=0CD8Q6AEwAw#v=onepage&q=blazquez%201997%20la%20evaluacion&f=false. (Recuperado 28 de abril de 2013).
- Castro Rubilar, Fancy Inés. (2010). ¿Por qué las universidades deberían cambiar sus prácticas evaluativas? Hacia el reconocimiento de la voz del sujeto de la evaluación. (Spanish). Praxis Educativa, 14(14), 94-99, Chile: Universidad del Bio-Bio.
- Colbert, Vicky. (2006). ¿Y cómo sacarle provecho a la evaluación desde el ejercicio docente? En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107523.html>, (Recuperado el 13 de marzo 2012).
- Chala Ibargüen, Isaías, Botero, Mariela, Mosquera, Hercilia y Moreno, Mabilia. (2002). Estrategias para generar una praxis innovadora en la evaluación integral de los educandos, Quibdó - Choco (Colombia).
- Cuevas Pérez, María de Jesús, Cuevas Pérez, Sandra Rosa, Fontalvo Gamarra, Ivet María y Puche Zambrano, Cristina. (2002). Efectos de la Evaluación por procesos en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. Magangué- Córdoba Colombia.
- De Camilloni, Alicia R., Celman, Susana, Litwin, Edith y De maté, Carmen P. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, (1ra. Edición). Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- De Zubiría Samper, Julián y González Castañon, Miguel Ángel. (1995). Tratado de pedagogía conceptual, estrategias metodologías y criterio de evaluación (3ra. Edición). Colombia: Editorial Vega impresores.
- El Consejo Directivo de la Corporación Universitaria Remington. (2012). Reglamento Estudiantil de la Corporación Universitaria Remington Capítulo X artículos 71 al 90, 8 de noviembre del 2011.
- Escorcía, Julie. (2008). ¿Qué es la evaluación educativa?. En: http://www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/7/articulos/evaluacion_educativa.pdf (Recuperado el 22 de Agosto del 2012) Lumen, Instituto en estudios en educación- IESE, Colombia, (7ª. Edición). Universidad del Norte.
- García Martínez, Verónica y Aquino Zúñiga, Silvia Patricia. (2010). La aplicación de un modelo de evaluación en modalidades a distancia El caso de programas de ciencias económico -administrativas, Apertura, Vol. 10, núm. 12, abril, 2010, pp. 6-23: México. En: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68820841002>, Universidad de Guadalajara. (Recuperado el 31 de julio del 2012).

- García de Ruiz, Sonia y Salazar Puentes, Israel. (1996). *La evaluación, componente del Proyecto educativo institucional un enfoque práctico para realizar*. (1era. Edición). Colombia: Editorial Libros & Libres S.A.
- Iafrancesco Villegas, Giovanni Marcello. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje Fundamentos y estrategias*. (1era. Edición). Colombia. Editorial: Cooperativa Editorial magisterio.
- Lafourcade, Pedro. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Cincel. Madrid. España, citado en Herrera Capita, Ángela María. (2009). *La Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Revista Innovación y Experiencias Educativas. N° 16. Marzo. España. En: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ANGELA%20MARIA_HERRERA_1.pdf
- López-Fuentes, Rafael. (2005). *Creencias del profesorado universitario sobre evaluación*. Universidad de Granada. España
- en Antón Nuño, A. (2012). *Tesis Doctoral. Docencia Universitaria: Concepciones y Evaluación de los Aprendizajes. Estudio de casos*. Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación. España. Disponible en <http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/183/1/Ant%C3%B3nNu%C3%B1o.pdf>. (Recuperado el 27 de abril de 2013).
- Mendoza Jacomino, Alexander y Artilles Olivera, Iliana. (2011). *El profesor tutor como agente educativo y su rol en la evaluación formativa del aprendizaje: Premisas para el cambio educativo*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n° 57/1 – 15/12/11. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4099Mendoza.pdf> (Recuperado el 12 de Abril del 2013).
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Subdirección de Referentes y Evaluación de la calidad educativa. (2002). *Proceso de ascenso y reubicación salarial docentes y directivos docentes decreto ley 1278 de 2002 documento guía evaluación de competencias matemáticas*: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas. Centro de Investigaciones para el Desarrollo – CID: Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Revolución Educativa: Plan sectorial 2006-2010, documento No. 8*. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-152025_recurso_1_pdf.pdf. (Recuperado el 30 de Abril del 2012).
- Osuna Zambrano, Yanet. (2010) (PDF). *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021. Evaluación de la Educación: hacia la Gerencia estratégica de la práctica evaluativa de los aprendizajes*. Buenos Aires, Argentina.
- Pulido, Jesús Eduardo, (2007). *Paradoja del proceso de evaluación de los alumnos de posgrado de la universidad pedagógica experimental libertador, caso: instituto de mejoramiento profesional magisterio, investigación y posgrado vol. 22 número 002, Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Venezuela*.
- Rodríguez, Jesús. (2006). *¿Y cómo sacarle provecho a la evaluación desde el ejercicio docente?* En: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107523.html> (Recuperado el 16 de Marzo del 2012)
- Sanmarti Col, Neus. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. En: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluarparaaprender.pdf> (Recuperado del 20 de Julio del 2012). Barcelona, Graó.
- Santana Armas, Francisco y De la Guardia Romero, Rosa María. (2010). *El papel de las familias en los procesos de evaluación institucional de los sistemas educativos: Un análisis sobre la visión de Expertos educativos*. En: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art4.pdf> (Recuperado el 12 Diciembre del 2011), Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Volumen 8, Número 3.
- Santos López, Leiva. (2007). *Evaluación institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México*, Revista de la Educación Superior, octubre – diciembre año/vol. XXXVI (4), número 144 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: Distrito Federal México pp. 7-22.



El miedo en las prácticas pedagógicas¹

MARGARITA ROCÍO GARZÓN ARCOS² - MERY FABIOLA BOTINA PAZ³
JAIRO SALAZAR BENAVIDES⁴ - ANA GLORIA RÍOS PATIÑO⁵

Resumen

Este artículo sintetiza la investigación titulada: El miedo en las prácticas pedagógicas, que hace parte del macro proyecto desarrollado por la Universidad de Manizales: “Prácticas Pedagógicas y Huellas Vitales”, a cargo de la Dra. Ana Gloria Ríos Patiño.

Identificar las huellas vitales como aquellas marcas perennes que nuestras vivencias nos han dejado, es reconocer toda la emocionalidad que rige nuestras presentes actuaciones, incluidas en ellas, las prácticas pedagógicas; aquellas que jamás podrán desarraigarse del entramado cultural que nos posee.

Partiendo del miedo como nuestra huella vital más profunda, esta investigación, logra escudriñar las manifestaciones y repercusiones de esta emoción desde los remotos paisajes, contenidos en los relatos de vida de cuatro personalidades latinoamericanas estrechamente vinculadas a la práctica docente.

Con la lectura interpretativa de dichas vivencias que el método histórico hermenéutico nos permitió, la investigación arroja unas categorías de pensamiento que nos llevan a reconocer el control, que sobre nosotros ejercen los paradigmas sociales que operan precisamente desde el miedo; aquel que finalmente ha sido aceptado, asimilado, canalizado, contextualizado y cotidianizado dentro del sistema escolar, y no obstante, convertido en una necesidad o en una útil herramienta; que habitualmente se esconde tras unas máscaras conscientes o inconscientes, encargadas de llevar a buen término el acoplamiento sobre nuestros exigentes roles sociales.

Por lo tanto, Las máscaras como herramientas para ocultar lo no sabido, el miedo como arma para imponer disciplina; y, El miedo como herramienta, el miedo como necesidad; son unas categorías de pensamiento esenciales que en este artículo, nos invitan a reflexionar en procura de mejorar nuestras prácticas pedagógicas, no sin antes, haber traído a colación, los valiosos

1 Recibido: 01 de agosto de 2013. Aceptado: 06 de octubre de 2013.

2 Margarita Roció Garzón Arcos. Magister en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales; Economista – Universidad de Nariño; Docente Universitaria C.U. Remington San Juan de Pasto. Correo electrónico: rociogarzonarcos@gmail.com

3 Mery Fabiola Botina Paz. Magister en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales; Licenciada en Educación Preescolar - Institución Universitaria CESMAG; Coordinadora Centro de Desarrollo Infantil La Rosa - ICBF, Corporación Centro Comunitario La Rosa. Correo electrónico: bmerly2008@gmail.com

4 Jairo Salazar Benavides. Magister en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales; Ingeniero Agrónomo. Docente de Aula Ciencias Naturales y Educación Ambiental - CEM el Campanero. Correo electrónico: jairoarmandosalazar@hotmail.com

5 Ana Gloria Ríos Patiño. PhD en Ciencias pedagógicas, Universidad de la Habana. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana Sede Medellín. Magíster en Orientación Vocacional en Nivel Preescolar, Universidad de Antioquia. Docente e investigadora Universidad de Manizales. Correo electrónico: aglori@umanizales.edu.co

pensamientos e investigaciones de destacados autores como Zygmunt Bauman, Sigmund Freud, Michel Foucault, Paulo Freire, Erich Fromm, entre otros, quienes nos han ofrecido como escenario interpretativo a la Modernidad.

Palabras clave: miedo, emoción, huellas vitales, herramientas, rol, máscaras, prácticas pedagógicas, modernidad.

The fear in the pedagogical practices

Abstract

This article synthesized the research called: The fear in the pedagogical practices, which is part of the macro project developed by the Manizales University: "Pedagogical practices and Vital traces" directed by Dr. Gloria Ríos Patiño.

To identify the vital traces as perennial marks that our experiences have left us, is to recognize all the emotionality governing our present actions, included in them, the pedagogical practices; those who never will be able to eradicate of the cultural framework which owns us.

Starting from the fear as our more depth vital trace, this research, achieves to examine the manifestations and repercussions of this emotion since the remote landscapes, contained in the vital stories of four Latin Americans personalities closely linked to the teaching practices.

With the interpretative lecture of these experiences that the hermeneutic method allow us, the research throws some categories of thought that they carry us to recognize the control, that the social paradigms operate on us from the fear; that fear has been accepted, digested, canalized, contextualized and normalized into the school system, and however, has been converted into a necessity or into a useful tool; that is often concealed behind some conscious or unconscious masks, these are in charge of delivering full the coupling on our social roles.

Therefore, the masks as tools to hide the unknown, the fear as gun to impose the discipline; and, The fear as tool, the fear as necessity; are the essential categories of thought that in this article, invite us to reflect in the pursuit of improving our pedagogical practices, but not without before, have brought up, the valuable thoughts and investigations by excellent authors such as Zygmunt Bauman, Sigmund Freud, Michel Foucault, Paulo Freire, Erich From, among others, who have offered us the modernity as interpretative scenario.

Keywords: fear, emotion, vital traces, tools, role, mask, pedagogical practices, modernity.



A Manera Introductoria...

Para nadie es desconocida la experiencia del miedo dentro del contexto escolar. De alguna manera creemos que todos los que fuimos educados en el siglo XX, aún cargamos con esta desagradable emoción que como bloqueadora mental, muchas veces nos impidió desarrollar en pleno nuestras potencialidades y capacidades de aprendizaje, nuestra creatividad y deseos de conocer más.

Abarcando los años más significativos de nuestra vida, la experiencia escolar ha logrado marcarnos con imborrables huellas que aun prevaleciendo en nosotros, constituyen un determinante papel sobre nuestro pensamiento y proceder actual. Ha sido el miedo nuestra huella vital, producto de unas prácticas pedagógicas no adecuadas, básicamente orientadas a manipular y castrar nuestras ideas y nuestros sueños. Por no encajar en el molde del estudiante perfecto, fuimos ridiculizados, fiscalizados, juzgados, señalados y agredidos públicamente hasta reprimarnos. Con este tratamiento pedagógico, terminamos siendo tan solo unos sujetos pensados, pasivos, disciplinados, inseguros, con aislados e inútiles brotes de rebeldía, y vasijas de conocimientos.

Esta situación no es cosa del pasado, lamentablemente perpetúa en las aulas de clase y no se justifica que pueda responder a lo que Freud (1930), cataloga como la agresividad instintiva de los seres humanos; pues al afectarnos e inhibirnos como personas, jamás debemos tolerarla.

La tediosidad en que se ha convertido el paso por la escuela, origina un sin número de emociones negativas reducidas a temores, pues desde el inicio de la jornada escolar estudiantes y docentes ya conviven con el miedo, empezando por las consecuencias que acarrea la impuntualidad. En adelante, se ven afectados por el miedo a ser y pensar diferente; a ser desagradables físicamente; a sentirse subordinados, cercenados y maltratados; miedo a obtener malos resultados en las

evaluaciones; a ser penalizados; a carecer de competencias intelectuales; a ser presionados, acosados o abusados; miedo a ser sincero; a no poder satisfacer las expectativas de los demás; a ser hurtados material e intelectualmente; a carecer de bienes materiales; terror al futuro profesional y a la dependencia laboral; miedo a perder el control; e incluso miedo a ser excelente.

De la mano de Paulo Freire (1980), podríamos descubrir que vivimos inmersos en una serie de prescripciones pedagógicas inhibitorias de nuevo pensamiento que han coartado nuestra habilidad de crear y transformar. ¿Y por qué? Porque, hemos desarrollado el principal de nuestros miedos, "el miedo a la libertad".

Es por eso, que el objetivo de esta investigación, consistió en interpretar la repercusión del miedo dentro de las huellas vitales de algunos docentes de Latinoamérica, con el propósito de propiciar cambios personales hacia la mejora de nuestras prácticas pedagógicas, compartidos a manera de prospectiva en el final de este artículo.

Meta lectura metodológica

Correspondiendo al enfoque cualitativo y partiendo desde nuestras propias afectaciones, esta investigación ha recurrido al método histórico hermenéutico para interpretar los relatos de vida de cuatro personalidades con larga trayectoria en educación.

Mediante la realización de entrevistas a profundidad obtuvimos unas narrativas, que como Bajtín (2003) explica, nunca serán completadas, inmodificables, o de única interpretación.

Siguiendo las recomendaciones de Bertaux (1999), recurrimos al punto de saturación para llevar a cabo la generalización. Es decir, la construcción de nuestra teoría para darle sentido a las narrativas obtenidas, fue posible, llegando al punto en el cual percibimos que nuestros entrevistados ya no aportaban nada diferente

a lo que ya les habíamos escuchado a los demás.

Finalmente, propiciando el ambiente adecuado para que los entrevistados conversen y conduzcan gran parte de la interlocución, cosechamos unas categorías de pensamiento que nutren el presente artículo y que son:

1. Las máscaras como herramientas para ocultar lo no sabido, el miedo como arma para imponer disciplina.
2. El miedo como herramienta, el miedo como necesidad.

Las personalidades entrevistadas se han destacado por marcar la diferencia en su percepción acerca de la sociedad, la educación y las prácticas pedagógicas. En algunos momentos protagonizaron situaciones polémicas que libraron de la mejor manera, no sin haber dejado interrogantes sociales tanto en seguidores como detractores. Ellos fueron:

Pedro Vicente Obando: colombiano, Doctor en Etnolingüística, Actual Asesor de Colciencias.

Sergio Manosalva: chileno, Doctor en Educación, Investigador y Profesor de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile.

Tersa Ríos Saavedra: chilena, Doctora en Ciencias de la Educación, Directora de posgrado de la Facultad de Pedagogía en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile.

Fray Alirio Rojas Ortiz: colombiano, Psicólogo, Rector de la Institución Universitaria CESMAG, en San Juan de Pasto, Colombia.

Perspectiva teórica

Como lo expresa Zigmunt Bauman (2010), en su obra *Miedo Líquido*, nuestra vida actual difiere mucho de aquella que los sabios de la ilustración se imaginaban y se proponían cultivar, aquella libre de temores donde el miedo superado duraría para siempre. Para colmo, marchamos en una época que se nutre de miedos ante

diversos peligros genuinos o putativos, y somos una sociedad muy acostumbrada a vivir preparada para los miedos que surgen de la solución a otros miedos, gracias a la tecnología, vista por Santiago Ramentol (2013), “como la ciencia convertida en producto”.

La economía de consumo depende de la producción de consumidores y los consumidores que hay que producir para el consumo de productos “contra el miedo” tienen que estar atemorizados y asustados, al tiempo que esperanzados de que los peligros que tanto temen puedan ser forzados a retirarse y de que ellos mismos sean capaces de obligarlos a tal cosa (con ayuda pagada de su bolsillo, claro está). (Bauman, 2010, 17).

Para Miguel González (2011), el potenciador más efectivo de esta sociedad del miedo que transcurre por las sendas del consumismo y el capitalismo, es el lenguaje de poder, encargado de dominarnos una vez que desaparecieron los fantasmas, los demonios, las brujas y aquellos espectros nocturnos que antes nos atemorizaban. Dentro de este lenguaje, es la palabra el primer ejercicio de poder que posee la capacidad de confundir, aterrorizar, ocultar y mantener la ignorancia sobre las verdaderas relaciones del dominio y la explotación.

De manera relacionada, Collazos, Perdomo, Motta, Burbano y González, (2012); consideran que el lenguaje es el punto de partida para interpretar las dinámicas que originan aquellas circunstancias configuradoras del orden mundial, dentro del cual, son sus credos quienes fundamentan los principios y los correctivos inculcados en los miedos.

Las formas que el ser humano ha desarrollado para relacionarse y que de acuerdo con Collazos, et al. (2012), son mediadas por el lenguaje, se pueden traducir en acciones verbales. Es decir, en aquello que Foucault (1971), concibe como prácticas discursivas, dentro de las



cuales, ejerce un papel hegemónico el miedo como mecanismo alienante o de control.

Este miedo, se ha cultivado en todos los hábitats que generan incertidumbre y que mencionados por Bauman (2010), son la oscuridad; la moral; el desorden por el horror de lo inmanejable; la muerte; la tecnología; el futuro; la soledad que va de la mano con la exclusión; el mal; y la “globalización negativa” que de iniciativa unilateral, extingue refugio alguno sobre el planeta; o para completar, como lo aduce Freire (1980), también lo es la libertad.

¿Cómo se definiría entonces, ese miedo que no ha podido superarse desde la modernidad?

Para Freud (1920), el miedo difiere de la angustia respecto a su relación con el peligro. Mientras el miedo se inspira en un objeto determinado que lo produce y cuyos efectos negativos son conocidos por el sujeto, la angustia es un estado de expectación y preparación ante cualquier situación que la justifique, así el peligro que pueda llevar consigo, sea desconocido.

Heidegger (1927), elabora una conciliación entre miedo y angustia por cuanto designa a la angustia como un fenómeno importante de la disposición afectiva, ilustrándola concretamente por este modo determinado que es el miedo.

El miedo para Bauman (2010), también corresponde a la incertidumbre o ignorancia que se siente para saber qué hacer ante una amenaza si es que se encuentra a nuestro alcance defendernos de ella, y lo enfoca desde dos puntos de vista:

1. El miedo como un sentimiento experimentado por todas las criaturas vivas frente a la presencia inmediata de una amenaza que ponga en peligro sus vidas, ante la cual ellas responderían con la huida o la agresión.
2. Y el miedo derivativo, que no requiere de la presencia inmediata de la amenaza y como sedimento de una experiencia pasada, guía la con-

ducta humana aun cuando ya no se encuentre la amenaza directa para la integridad de la persona.

El miedo derivativo, se fortalece con la economía de mercado gracias a su incondicional ofrecimiento de evasivas temporales a todo tipo de riesgos supuestamente calculables, desarrollando en nosotros una “obsesión por la seguridad” que como dice Bauman (2010), su suministro se convierte en una fuente inagotable de ansiedad y miedo.

La obsesión por la seguridad, coincide con el carácter vicioso que Delumeau (1989), le atribuye al miedo, cuyos orígenes devienen social y moralmente de la valentía del individuo noble, y del temor de la colectividad pobre; pues además, considera que la toma de conciencia natural de un peligro determinado, se transformó en exceso de cobardía, desde que comenzamos a premeditar las sorpresas, congraciados con los entusiastas actos heroicos.

Apreciaciones favorecidas desde Fromm (2008), quien revela en el sujeto esa dependencia social que le impide ejercer su libertad individual. En respuesta a su imperiosa necesidad de seguridad o de auto conservación, el sujeto se ve obligado a consentir sin reparo las condiciones en las cuales debe vivir, pues además de sus necesidades fisiológicas, el hombre necesita también de la compañía, de las relaciones con los demás, de la mutua cooperación. Como resultado, seguridad y libertad, se manifiestan habitualmente incompatibles.

De todas maneras, el desasosiego producido por un peligro real o expectante, depende mucho de las representaciones culturales, que una sociedad ha infundido generación tras generación con unos propósitos y relevancia que obedecen a una época y lugar determinados.

Para explicarlo mejor, son importantes las aportaciones de Freud (1930) sobre la presencia hereditaria y onisciente del superyó. Éste, persigue a los sujetos

volviéndolos dependientes y esclavos de su contenido normativo, moral y cultural. Como consecuencia, los sujetos siempre cargarán con el peso del miedo hacia el superyó cultural, al que nada puede ocultársele porque lo llevan dentro de sí, y entonces, por más que logren reivindicarse para re obtener el amor de la autoridad exterior, prevalecerá su sentimiento de culpabilidad.

Sustentando la teoría Freudiana, Rivelis (2009, 108) señala que: “la educación es transmisora de superyó cultural y éste es condición de constitución de sociedad. El superyó cultural consiste en el conjunto de normas éticas que dan cohesión a la cultura”.

Así mismo, cuando Foucault infiere en la práctica discursiva que el sistema educativo inevitablemente posee, se remite a la revelación de lo que detrás de ella se aloja, como son todas las construcciones sociales que una comunidad a través de la historia, ha creado, mantenido, y pretende prolongar, tras las relaciones de poder/saber existentes. Pues añade: “Todos los sistemas educativos constituyen un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo” (Foucault, 1971, 46).

Vivimos el poder y el saber de la modernidad, aquella época que nos proporciona tanto las necesidades como las herramientas, para ajustarnos a su esquema de crecimiento económico vía la excelencia o la calidad, que se irrigan primordialmente por las venas de la actividad “más humana e inevitable” (Entrevista, Obando, 2012), que es la educación.

Así como lo dijo Fray Guillermo de Castellana, somos los “hombres nuevos para los tiempos nuevos”. Pero lamentablemente, muy poco nos preguntamos si esos son los tiempos que realmente queremos, ya que como sujetos enrolados en la comunidad educativa, fácilmente podemos dar cuenta de nuestra inconformidad ante unas prácticas pedagógicas innovadas

tecnológica y psicológicamente, dentro de las cuales muy enquistado prevalece el miedo.

Las máscaras, herramientas para ocultar lo no sabido; el miedo como arma para imponer disciplina.

Delumeau (1989), menciona que las máscaras han sido primitivamente, los artefactos humanos que no solo camuflan el miedo, sino que al mismo tiempo lo revelan.

Una vez instaurado el miedo como emoción ineludible a la naturaleza humana, no solo domina, sino que también es capaz de ocultarse detrás de otras emociones. Directa o indirecta, la manifestación del miedo, siempre ha sido despreciada y lamentablemente transmitida a través de la escuela y sus prácticas pedagógicas.

Con estas categorías, hemos logrado contemplar el temor que se oculta detrás de unas máscaras que se generan cuando ante nuestros alumnos “pretendemos saber, sin saberlo”. Es lo que Pedro Vicente Obando nos compartió de esta manera:

...el carecer de un conocimiento infunde miedo, y creo que en la vida profesional también: un maestro que llega a un salón de clases, que sabe el tema, que ha preparado el tema, llega con alegría, con confianza. Pero aquel profesor que trasnochó y que no conoce el tema que va a enseñar, claro que tiene un miedo. Yo diría que el miedo es el fruto de la improvisación, de la ignorancia que uno pueda tener sobre una temática.

Obando, también expone como ejemplo a un profesor de matemáticas que no domina las matemáticas, ¿Cuál es su principal máscara?: decir que “las matemáticas no son para todos”, que “las matemáticas son para los inteligentes”. De igual manera, como lingüista, se remite a un profesor que no sabe hablar inglés, acerca del cual cuestiona:

¿Cómo hace para enseñar inglés, un profesor que no sabe inglés?



Que es la mayoría, la gran mayoría de los docentes de inglés, no saben inglés. Entonces, ¿Qué hace? Pone una máscara. ¿Cuál es la máscara? Enseñar gramática. ¿Y cómo enseña gramática? Pues cojo una gramática y le digo que mañana le voy a enseñar el subjuntivo en inglés o le voy a enseñar la voz pasiva "y me tiene usted que pasar unas oraciones bien complejas, y tiene que pasarlas de la voz activa a la voz pasiva"; quedo como un gran rey, como un gran profesor, mostrando que sé mucho de gramática, cuando eso lo vi en un libro y así lo preparé el día anterior para enseñarlo. Pero no le estoy enseñando a hablar inglés con eso. Es una máscara que esconde.

Sin embargo, reconoce que el uso de las máscaras no conlleva necesariamente una intención premeditada, pues aduce: "...yo creo que en muchas ocasiones en la vida las máscaras las utilizamos sin tener la plena conciencia que lo estamos haciendo, pero es una realidad».

En este sentido, el uso de las máscaras que opera desde la inconsciencia humana, puede responder a un formato cultural en el cual la ignorancia es un constructo social inaceptable y el objeto determinado que inspira el miedo. En términos de Freud (2011), nos preguntaríamos si este miedo supone una "angustia real" o de tipo "neurótica" y por consiguiente, encontraríamos la respuesta en la relevancia que una sociedad le dé a los procesos de aprendizaje, en una época, lugar, y cultura determinados.

Constituyéndose en paradigmas, los constructos sociales subsisten sobre las prácticas pedagógicas a través del control; cuyo mecanismo consiste en replicar sobre los estudiantes lo que los docentes han aprendido o lo que ya conocen, con ayuda de la disciplinariedad. La pérdida del control, angustiosamente, incita a pensar, a crear, a innovar o a replantear las situaciones, y es a esto a lo que se le tiene

miedo. Ya lo dice Obando: "La disciplina, uno lo logra haciendo una clase motivante, una clase atractiva; pero con el miedo no".

Pero, ¿a qué responde la disciplina?

Pues nuevamente desde las concepciones de Michel Foucault, encontramos que las "disciplinas", no son más que los mecanismos o métodos coercitivos que logran el "buen encauzamiento de la conducta" a través del control del cuerpo, para garantizar la relación docilidad-utilidad. Es así, como se revela la politicidad de las disciplinas en una sociedad moderna que ha venido desgastando sus normas jurídicas, en lo que Foucault llama la redistribución del poder; y por eso plantea:

... de ahí el temor de deshacerse de las disciplinas si no se les encuentra sustituto; de ahí la afirmación de que se hallan en el fundamento mismo de la sociedad y de su equilibrio, cuando son una serie de mecanismos para desequilibrar definitivamente y en todas partes las relaciones de poder;... (Foucault, 1989, 226)

Dichas relaciones se fortalecen con sus lenguajes de poder, los cuales nos han convencido desde la infancia, que cierta dosis de miedo es necesaria para responder ante las grandes demandas (o amenazas) académicas, que por "calculables", (como dice Bauman, 2010), son lo más parecido que tenemos a la certeza.

El miedo continúa siendo parte de esa construcción de normas, valores y creencias, tal vez, no explícitas pero entramadas en la estructura educacional de lo denominado curriculum oculto y que inevitablemente guía las demandas académicas de la escuela. Para Giroux (1990), el aprendizaje de los estudiantes, se rige por este curriculum y por el patrón subyacente de relaciones sociales en la escuela, más que por el curriculum formal, al cual a menudo entorpece o termina viciando.

No es desconocido entonces, que la llamada por Galeano (1989): "peste del

miedo", siempre ha hecho parte normal de las prácticas pedagógicas. Visión de normalidad de la cual, Pedro Vicente Obando, no fue directamente afectado durante su niñez, gracias al adelanto cognitivo proporcionado por las enseñanzas diarias de su madre: "Las cuatro operaciones, las aprendí en la temprana edad, en lo que podría llamarse un pre jardín. Entonces lo aprendí, pero lo aprendí del cariño de mamá".

Enaltecedor gesto de amor, salvo cuando nos dedicamos como padres a preparar a los niños para eludir el miedo, o cuando nuestra verdadera intención es enviarlos a la escuela con un aprendizaje precoz que los proteja del enfrenamiento con lo reprochable del desconocimiento, o para facilitarles su adaptación al sistema educativo.

Pero de esta experiencia, también aprendimos que no basta con estar preparados ante los riesgos del desconocimiento, pues las situaciones atemorizantes, los estudiantes también las perciben cuando son testigos de las consecuencias negativas que sobre sus compañeros recaen ante sus desaciertos cognitivos, y que prontamente, se configuran y asimilan como castigo:

Con la palabra castigo, debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión: ... cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto. (De La Salle, 1828, citado por Foucault, 1989, 183).

...del desempeño de nuestros roles

Afirma Teresa Ríos, que todas las emociones intervienen en la forma de estar y entender el mundo de cada sujeto en el momento de construir conocimiento. Sin embargo, en el sistema educativo, los sen-

timientos procuran invisibilizarse a través de las máscaras, en especial cuando se trata del miedo:

...si el profesor comparte su vida, si se da cuenta que vivió las mismas experiencias de los estudiantes o muy parecidas en esa misma época, en esa misma etapa, allí hay un miedo y ese miedo implica una máscara; mejor, me pongo la máscara de correcto, de profesor, y me instalo ante el alumno como tal. El alumno dice lo mismo: "me instalo todo calladito, hago lo que quiero y vivo la fiesta en paz. Y me pongo mi máscara de alumno".

Teresa Ríos, observa en el sagrado cumplimiento del rol, aquello que nos empuja a vernos como los maestros que se sobreponen ante todo, y como los estudiantes a los cuales se les valora el estar callados, el temer a las sanciones, el no pensar, el respetar y reproducir, y en sus palabras equipara a la escuela con un baile de máscaras:

...y creo que en este minuto, la escuela es como el baile de las máscaras, en que se aparenta todo, aparentar como si tú estuvieras, haciendo como si fueras alumno, con un profesor que hace como si fuera profesor; todos se visten con su rol.

Reflexionar acerca de los verdaderos motivos que nos conllevan a sentir miedo, puede contribuir, según Teresa Ríos, a despojarnos de las máscaras que la sociedad nos ha impuesto y que en el caso de las mujeres, nos obligan a asumir roles que muchas veces no deseamos:

Tienes como miedo de despojarte de esa máscara (en el fondo), para hacer lo que tienes que hacer: crecer como profesional, desarrollarte, ser más autónoma, a pesar de lo que el resto diga [...] en nuestra Latinoamérica, por mucho que se diga que la mujer se está insertando y de una manera igualitaria con el hombre en el mundo del trabajo, eso no es así,



la mujer es muy cuestionada cuando se dice que deja a los hijos y la casa, entonces, eso yo creo, que eso es como un temor que todas las mujeres tenemos [...] he pasado también por esas etapas que pasamos todas las mujeres, que queremos que nos consideren la madre perfecta, la dueña de casa perfecta y la profesional perfecta también.

Por otra parte, Fray Alirio Rojas, dice:

...puedo disfrazar ese miedo o ese temor, pero en el fondo estoy sintiendo, sufriendo, precisamente por no haber superado a tiempo esos miedos del pasado. [...] en nuestro campo espiritual, hablamos de la sanación interior, de la sanación de la historia o sanación del recuerdo. Y una de las tareas más importantes, es quitar y sacar esos miedos que marcan nuestra vida.

Con la cita anterior, no solo advertimos del miedo y la culpabilidad que nos propina el súper-yo cultural Freudiano, sino también de la necesidad que sentimos de sanar lo que en nuestro interior despreciamos: el miedo que suponemos hace parte de nuestro pasado.

Como quiera que sea, el entorno se nos vuelve enemistoso, amenazante, sancionatorio, esclavizante, y hasta competitivo; en tanto es coadyuvado (según Motta, Burbano y Perdomo, 2012) por el sistema educativo, por sus leyes y por sus lenguajes de poder, en la generación de más miedos para los docentes quienes terminan finalmente, contagiando de los mismos temores a sus estudiantes.

El miedo como herramienta, el miedo como necesidad

De ser una emoción biológica que habilita al ser humano para reaccionar ofensivamente ante un peligro inminente, el miedo pasó a ser una forma de vida de la modernidad, una herramienta, una necesidad vital.

La experiencia de vida de Sergio Manosalva, nos reveló el poder que encierra el miedo cuando los padres lo utilizan como herramienta de control. De allí en adelante, cuando los hijos ven que funciona, convierten esa herramienta en una necesidad, no solo para dejar de sentirse las víctimas, sino también para defenderse, tomar el control sobre sí mismos, y prever las amenazas. En un aparte de su entrevista, relata: "...y a la edad de los 13 años, como te digo, "me comí a papá" y por lo tanto, ya pude enfrentarlo y ya no tenía miedo con él, porque ya lo había amenazado".

Contrariamente sucede, en circunstancias en las cuales no precisamos de control alguno, y es aquí, donde el miedo carece de sentido, y con él, su carácter necesario: si la ignorancia, la incertidumbre, la autoridad, el poder, el castigo, las amenazas o el fracaso, nos son indiferentes, también lo será el miedo. Tal es el caso de lo trivial que representaba para Sergio Manosalva, sobresalir académicamente en la escuela; como él mismo lo dice: "yo no tenía la necesidad, ni el requerimiento de tener buenas notas". Frente a esta indiferencia, podría decirse que no deseaba poseer el control de sus aprendizajes y por lo tanto, nunca experimentó el miedo a fracasar en la escuela.

No obstante, lo que ocurre en la escuela es lo contrario, rechazamos cualquier situación que por extraña nos haga sentir que no estamos al alcance del dominio del saber. Es así, como Manosalva nos comenta que los estudiantes sienten miedo ante las preguntas, porque además se sienten indefensos ante una inconveniente tradición de dejar la tarea en lo que el niño ignora, en lo que no maneja, en lo que no le gusta, en aquello que es incapaz de hacer sin ayuda de un adulto, y que por consiguiente, termina siendo algo no solo terrorífico y doloroso, sino también punitivo para el estudiante.: "Miedo es el otro nombre que damos a nuestra indefensión" Bauman (2010,124).

El miedo a los desaciertos, más conocido como nervios; es una emoción que Manosalva cataloga como natural, humana, o biológica, y que le ha servido para prepararse a través de planes de contingencia para lo que pueda suceder, y así lo comenta:

Tengo como tres planes. Si no funciona ese, entonces, estoy preparado: no para la certeza, sino para la incertidumbre; ¿qué es lo que va a pasar? no lo sé, y como no lo sé, entonces me preparo para unos tres o cuatro escenarios posibles. Y con eso, yo he podido manejar el miedo, no anularlo, porque es necesario.

No prever los riesgos con planes de contingencia, nos expone al castigo, al que según Bauman (2010), le tememos desde que nacimos condenados por un pecado original que no cometimos, pero que debemos resarcir durante toda nuestra vida para ganarnos la recompensa divina después de la muerte y evitar el sufrimiento eterno.

Si actualmente, el castigo divino o a la recompensa en el paraíso después de la muerte, ya no representan nada para nosotros, no significa que nos hayamos librado del premio-castigo, ahora representado por las figuras: sabiduría - ignorancia, riqueza - pobreza, belleza - fealdad, triunfo - fracaso, aprobado - reprobado, sobresaliente - deficiente, etc.

Las anteriores figuras, son las nuevas amenazas por las cuales tememos y que se alejan de aquellas que Bauman (2010), relacionaría con el daño hacia el cuerpo físico de las personas; se acercan a la tipología de los temores que afectan nuestro medio de vida (por depender del orden social como por ejemplo, el empleo o la pensión de invalidez); y definitivamente, se identifican con los riesgos que amenazan nuestro lugar en el mundo, como son la jerarquía, la identidad, la inmunidad a la degradación y a la exclusión social, etc.

Podemos deducir entonces, que dentro de la vida moderna, la subsistencia física

personal, ha pasado de ser un punto particularmente relevante y muy superado por la subsistencia social, la del reconocimiento, la del estatus, la que nos obliga a tener planes: a, b y c, para estar más o menos tranquilos.

...de la caja de herramientas

Con esta alegoría, Manosalva nos llevó a comprender que todos los seres humanos poseemos unas herramientas para la vida. Las más básicas, las heredamos de nuestros padres, y las adicionales (ojalá mejoradas), las adquirimos a medida que trascurremos nuestra vida, en espera de que las herramientas de nuestros hijos superen a las nuestras.

Por eso afirma, que cuando juzgamos a nuestros padres basados en nuestras herramientas, cometemos una gran inequidad:

Cuando comienzo a ver a papá, con mis herramientas, estoy haciendo una inequidad, una injusticia con papá. Cometió cosas que no me gustaron pero también cometió cosas que me gustaron. Ahora, las cosas que me gustaron y no me gustaron, las dos cosas del mismo ámbito, son de su caja de herramientas.

El mensaje pretendido por Manosalva, es que tanto el miedo como el autoritarismo, cuando lo reproducimos, es porque estamos obrando a nivel de lo que Paulo Freire denomina “conciencia ingenua”; es decir, con las mismas herramientas de nuestros predecesores. E incluso, llegamos al punto de recibir nuevas herramientas, y las desechamos porque estamos acostumbrados, como él dice: “a la piedra...al palito, para hacer las cosas”.

Por lo tanto, Manosalva, le otorga una gran relevancia al uso de la “conciencia crítica” propuesta por Freire, en la elaboración y adquisición de nuevas herramientas. En este ejercicio, es la experiencia el insumo más importante que nos permite elaborar una lectura diferente de todas las situaciones pasadas donde seguramente



yace el miedo como la emoción más recurrente, y de la cual no lograremos deshacernos jamás, salvo aprender a “manejarla o a conducirla”.

Pero el miedo va a estar, las culpas van a estar, la angustia va a estar; si eres alegre, la alegría va a estar; si eres pesimista, el pesimismo va a estar. O sea, que todas las emociones que tú has elaborado hasta el momento, van a estar, y si el miedo es la emoción más recurrente en usted, va a seguir y te vas a morir miedosa, pero una miedosa que lo puede manejar.

De allí puede estar surgiendo la tolerancia, la absolución, y en ocasiones, la bienvenida al miedo. Pues para Meléndez y Henríquez, (2011, 11), el miedo puede llegar a constituirse en un “agente conector dentro de los procesos de formación del ser humano” que puede “abrir opciones de creación” mientras supere los “estadios de la limitación”.

Siendo inútil extinguir el miedo de nuestras vidas, ¿es posible que ingenuamente, lo estemos incluyendo dentro de nuestra caja de herramientas, como una máscara o como un estímulo para vivir preparados o para despertar lo que algunos llaman “pequeña dosis de responsabilidad”?

A manera de prospectiva

Obedeciendo a la diversidad, el horizonte interpretativo del miedo como emoción se extralimita, pero no rebasa de las fronteras del estilo de vida de una sociedad moderna “líquida”, determinada según Bauman y nuestros demás referentes teóricos, por el contenido social vigente que le sirve al capital. Es así, como las prácticas pedagógicas tampoco han podido ser ajenas a este ordenamiento mundial.

Interpretando las experiencias compartidas por nuestros entrevistados en las cuales se corrobora el sentido social que Bauman, Foucault, Freire y Freud le dan a esta emoción denominada miedo;

no ha sido difícil decepcionarnos con el descubrimiento de las huellas de nuestro miedo tras unas máscaras conscientes o inconscientes de las cuales es preciso que nos despojemos.

Las máscaras que usamos para eludir el miedo, jamás pretenden fulminarlo, su alcance se limita a saber conducirlo, a requerirlo en pequeñas dosis para permanecer siempre preparados en la debida ejecución de nuestros roles, de tal manera, que sin correr el mayor riesgo, jamás lleguemos a perder el control de las situaciones.

Las experiencias del miedo biologizado o tipificado, fueron claramente detectadas en los relatos de vida de nuestros entrevistados, quienes con gran emoción, lograron transmitirnos lo que el miedo ha representado en sus vidas y lo que de él han aprendido para el desempeño de sus prácticas pedagógicas.

Desde sus diversas apreciaciones, verificaron aquel estado de indefensión propio, y el de sus estudiantes, ante lo cual se preocuparon por establecer niveles de confianza para el mutuo ejercicio de la seguridad y la libertad a la hora de expresarse.

Continuar asumiendo, que no existe ningún ser humano sobre el planeta que no sienta miedo, y por lo tanto, ¿para qué desear salirse de la especie humana?, hace parte de nuestra elección como padres, como docentes, como estudiantes y como sujetos de una sociedad que urge del desmascaramiento de muchos de los lenguajes de poder que actualmente nos guían.

Queda en nuestras manos examinar el contenido de nuestra caja de herramientas para la vida: reorganizarlas de acuerdo a su prioridad o necesidad, hacerles mantenimiento con los mejores aditivos tecnológicos y psicológicos, desechar las que ya no nos sirven, o adquirir mejores herramientas basándonos en las nuevas lecturas que sobre nuestras experiencias posibilitan viajes investigativos como lo ha sido éste.

En lo que a nosotros respecta, contraemos el reto de enfrentar el miedo en lugar de aprender o enseñar a conducirlo. La difícil tarea, comienza retirándonos las adheridas máscaras ante nuestros hijos y estudiantes, para que como testigos de lo que esta emoción ha hecho de nosotros, elaboren de nuestra valentía en admitirlo, su confianza en reducirlo.

Hemos sido llamados a generar cambios en la educación, a hacer lo que Miguel González (2009) llamaría pro-
gnosis, es decir, proyectar, y en este caso, sobre todo la rendición y “dominación del miedo a lo desconocido”. Con ello, propiciaríamos el mejoramiento de la autoestima y la seguridad de los educandos, la producción de acercamientos voluntarios de ellos al conocimiento, y la creación fusionada de saberes nuevos y autóctonos que redunden en el bienestar y el progreso de una sociedad reencontrada con sí mismo, con el medio ambiente, con el planeta.

sis, es decir, proyectar, y en este caso, sobre todo la rendición y “dominación del miedo a lo desconocido”. Con ello, propiciaríamos el mejoramiento de la autoestima y la seguridad de los educandos, la producción de acercamientos voluntarios de ellos al conocimiento, y la creación fusionada de saberes nuevos y autóctonos que redunden en el bienestar y el progreso de una sociedad reencontrada con sí mismo, con el medio ambiente, con el planeta.

Bibliografía

- Bajtín, Mijaíl. (2003). Problemas de la poética de Dostoiévski. En: <http://es.scribd.com/doc/124196774/Problemas-de-La-Poetica-de-Dostoiévski-Mijail-Bajtin> (Recuperado en Mayo 22 de 2012).
- Bauman, Zygmunt. (2010). Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores. Madrid: Editorial Paidós.
- Bertaux, Daniel. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. En: <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf> (Recuperado en mayo 22 de mayo de 2012).
- Collazos, Clara; Perdomo, Diana; Motta, Javier; Burbano, Luis; González, Luisa. (2012). Los Lenguajes del Poder. Miedos de los Docentes. Investigación presentada como tesis de Maestría. Manizales: Universidad de Manizales.
- Delumeau, Jean. (1989). El Miedo en Occidente. En: <http://es.scribd.com/doc/90733754/El-Miedo-en-Occidente-Delumeau-> (Recuperado en Agosto 8 de 2012)
- Foucault, Michel. (1971). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel. (1989). Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión. Décimo sexta edición. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1980). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2002). La pedagogía de la Esperanza. Quinta Edición en Español. México: Siglo XXI.
- Freud, Sigmund. (1930). El malestar en la cultura. En: www.olimon.org/uan/freud-malestar.pdf (Recuperado en Abril 30 de 2013).
- Freud, Sigmund. (1920). Más allá del principio del placer, psicología de las masas y análisis del yo y otras obras. En: http://solardeintegracion.org.ar/wp-content/uploads/2013/06/freud_mas_alla.pdf (Recuperado en mayo 13 de 2013).
- Freud, Sigmund. (2011). Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis. En: <http://sites.google.com/a/dos-teorias.net/descargas/textos/sigmund-freud/ballesteros/tomo-8/Ensayo-166-Nuevas-lecciones-introductorias-1932-CS-.pdf> (Recuperado en Marzo 8 de 2013).
- Fromm, Erich. (2008). El Miedo a la Libertad. Barcelona: Paidós.
- Galeano, Eduardo. (1989). El Libro de los Abrazos. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes humanos: Límites y paisajes. 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.
- Heidegger, Martín. (1927). Ser y Tiempo. En: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf> (Recuperado en abril 12 de 2013).



- Manosalva, Sergio. (Octubre de 2012). Entrevista: El miedo en las Prácticas Pedagógicas. Medellín, Colombia.
- Meléndez, Elsi; Henríquez Hubert. (2011). Aproximaciones en busca de una pedagogía del olvido. Investigación presentada como tesis de Maestría. Manizales: Universidad de Manizales.
- Motta, Javier; Burbano, Luis; Perdomo, Diana. (2012). El docente: Una aproximación a sus miedos. Revista Plumilla Educativa No. 9. Pp. 102-109. Manizales: Universidad de Manizales.
- Obando, Pedro Vicente. (Noviembre, de 2012). Entrevista: El miedo en las Prácticas Pedagógicas. San Juan de Pasto, Colombia.
- Ramentol, Santiago. (2013). Cuando la ciencia guarda silencio. Revista Digital Razón y Palabra. No. 65. En: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/actual/sramentol.html> (Recuperado en Marzo 16 de 2013).
- Ríos, Teresa. (Noviembre, de 2012). Entrevista: El miedo en las Prácticas Pedagógicas. Manizales, Colombia.
- Rivelis, Guillermo. (2009). Freud: una aproximación a la formación profesional y la práctica docentes. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Rojas, Alirio. (Septiembre de 2012). Entrevista: El miedo en las Prácticas Pedagógicas. San Juan de Pasto, Colombia.

Descripción de procesos implicados en la habilidad para hablar. Caso FUMC Sede- Medellín¹

MARY LUZ OSORIO MONTOKA²

Resumen

El artículo es un ensayo expositivo donde se hace un recorrido teórico relacionado con procesos específicos de la habilidad para hablar en el ámbito académico. Los planteamientos que se realizan están orientados por la investigación: caracterización de las dificultades en las habilidades básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir en los estudiantes del primer semestre de la Fundación Universitaria María Cano, que tiene como objetivo identificar las dificultades que se presentan en las habilidades básicas del lenguaje utilizado por los estudiantes del primer semestre de 2012, con el propósito de diseñar una propuesta metodológica que permita mejorar la intervención que se realiza sobre su realidad académica.

La Fundación Universitaria María Cano, sede Medellín, cuenta con un centro para el mejoramiento de habilidades comunicativas, que tiene como objetivo identificar las dificultades que los estudiantes de la Institución presentan para escuchar, hablar, leer y escribir. Este proceso permite intervenir las dificultades encontradas con el ánimo de incidir positivamente en el rendimiento académico e impactar favorablemente en los índices de deserción escolar, temas de preocupación académica para la Institución.

La población objeto estuvo conformada por 232 estudiantes de diferentes carreras. Se aplicó como instrumento de recolección de información una escala Likert que facilitó la descripción del comportamiento de las variables y el análisis estadístico. Además se tuvo en cuenta la observación directa que las practicantes de octavo, noveno y décimo semestres de Fonoaudiología realizaron con cada estudiante.

Palabras clave: comunicación, lenguaje, habla, lengua, voz, proceso, emociones, conciencia, aprendizaje.

Description of processes involved in the skill of speaking. Case study in Medellin FUMC.

Abstract

The article is an explanatory essay which makes a theoretical review related to specific processes of the speaking skill in the academic field. The approaches that are carried out are research-oriented: Characterization of the

1 Recibido: 07 de agosto de 2013. Aceptado: 11 de noviembre de 2013.

2 Mary Luz Osorio Montoya. Magíster en Educación-docencia, Universidad de Manizales; Fonoaudióloga, Fundación Universitaria María Cano. Especialista en Pedagogía y didáctica, Fundación Universitaria María Cano. Investigadora CIDE, Fundación Universitaria María Cano. Correo Electrónico: maryosorion2000@yahoo.com-maryluzosorionmontoya@fumc.edu.co



difficulties in basic language skills: listening, speaking, reading and writing of the freshmen at Fundación Universitaria María Cano, having as objective to identify the difficulties that appear in the basic skills of the language used by these students in the year 2012, in order to design a methodologic proposal that allows to improve the procedure that is performed on their academic reality.

Fundación Universitaria María Cano, Medellín's campus, has a center to improve communication skills and its objective is to identify the difficulties that students of the institution present on listening, speaking, reading and writing skills. This process makes it possible to intervene on the difficulties encountered in order to have a positive impact on academic achievement and favorable impact on dropout rates, which is an academic issue of concern for the institution.

The target population consisted of 232 students of different careers. A Likert scale was applied as a data collection instrument that provided the description of the behavior of the variables and statistical analysis. It was also taken into account the direct observation that practitioners of eighth, ninth and tenth semester of audiology conducted with each student.

Keywords: communication, language, speech, language, voice, process, emotions, consciousness, learning.

Introducción

Existe en el mundo la posibilidad de expresar lo que se conoce, se siente o se piensa a través de las diversas formas de expresión. Esta afirmación hace libres a los sujetos, según el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): "Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión: Este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar, recibir información, opiniones y difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión". Si los miembros de las diversas comunidades conocen este derecho y lo practican en sus experiencias cotidianas, existe la posibilidad que se generen cambios en los paradigmas comunicativos.

Cuando las personas establecen una relación comunicativa, se "espera" que el emisor y el receptor tengan implícitas unas características específicas para desarrollar su rol. El emisor o codificador debe poseer unas condiciones neurológicas e intelectuales adecuadas para

ponerlas en funcionamiento, logrando como resultado la emisión del mensaje. El receptor o perceptor, así nombrado por su capacidad para percibir más allá de lo emitido, cuenta con la misma capacidad, pero en este caso escucha para interpretar el mensaje. Así, cada uno consciente de su participación comunicativa vigilará cuidadosamente cuál será el contenido-mensaje- que va a proyectar al otro. Esta interacción comunicativa se desarrolla en un tiempo y espacio determinado, acercando a los hablantes y logrando en primer lugar que se establezcan diversas posibilidades de expresión, y en segundo lugar, favoreciendo el surgimiento del concepto de otredad, que se convierte en realidad práctica cuando dicho encuentro de diálogos está mediado por el respeto, la diferencia y la igualdad.

Evolución y representación de la realidad

Con el objetivo de ubicar al lector para que comprenda la dinámica del texto se retoman inicialmente tres teorías relevantes del desarrollo humano: Neurociencia,

Cognitiva-Genética, y Cultural-Contextual que van a permitir comprender el proceso de las reflexiones teóricas e investigativas en el presente artículo.

Las teorías mencionadas anteriormente han permitido explicar –parcialmente– muchas de las inquietudes que han surgido en torno a la evolución y funcionamiento neurológico. Igualmente, han contemplado el lenguaje y su importancia en el desarrollo del hombre, ambos temas de interés en la temática a tratar.

En primer lugar se encuentra la teoría de la Neurociencia que reconoce el cerebro como un sistema que permite la percepción del mundo externo, además centra la atención y regula la acción vital. Llinás (2003, 3) afirma: “El cerebro debe considerarse como una entidad viva que genera una actividad eléctrica definida. Tal actividad podría describirse como tormentas eléctricas “autocontroladas” o, si se adopta el término de uno de los pioneros de la neurociencia, Charles Sherrington, como un “telar encantado””.

Según Mustard (citado por Aguilar 2009, 10): “El desarrollo neurológico de la infancia puede influenciar la evolución del ser humano”. Los maestros de los primeros años de escolaridad deben tener claridad sobre la importancia de brindar diversos estímulos principalmente en el área del lenguaje que permitan fortalecer el desarrollo integral del niño. En relación con la idea anterior Pinker (citado por Igoa 2001, manifiesta que el verdadero motor de la comunicación verbal es el lenguaje hablado que adquirimos de niños.

El cerebro como sistema no está determinado únicamente por las funciones neurofisiológicas, es necesario que se reconozcan otros procesos que hacen parte de ese conjunto sistémico y que permiten visualizar nuevas perspectivas de los humanos como seres integrales. Por consiguiente, es fundamental darle valor a los dispositivos psicológicos que hacen parte de ese sistema entre ellos puede especificarse los siguientes:

Las emociones:

Damasio (citado por Ángulo 2012, 53-74) afirma: las emociones son parte de los mecanismos básicos de la regulación de la vida. Son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, perfeccionados por la evolución, que se suelen complementar con programas cognitivos que incluyen ideas y modos de cognición. Enfatiza, el mundo de las emociones es en amplia medida un mundo de acciones que se lleva a cabo en nuestros cuerpos, desde las expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios de las vísceras y el medio interno”.

Las emociones se exteriorizan a través de la acción comunicativa que el hombre ha empleado y perfeccionado a través de los tiempos, el lenguaje le ha facilitado dibujar en su historia diversas formas de representar la realidad, entre ellas se encuentra la escritura. En este sentido, cabe destacar el papel de otras funciones mentales superiores como: praxias, gnosias, memoria-atención y funciones ejecutivas: según Ardila & Surloff, (citado por Ardila y Ostrosky 2008) La observación de las áreas cerebrales prefrontales que están involucradas en estrategias cognitivas, tales como la solución de problemas, formación de conceptos, planeación y memoria de trabajo, dio como resultado el término “funciones ejecutivas”.

Las funciones mencionadas anteriormente pueden llamarse como lo denomina Damasio (citado por Ángulo 2012, 53-74) “programas complejos” que implican acciones internas proyectadas en los diversos contextos vitales, las cuales a su vez han permitido que el hombre las ponga en práctica para su constante evolución.

Así, en las relaciones comunicativas los sujetos cuentan con varios recursos: el funcionamiento del cerebro, los movimientos que genera el cuerpo, las diversas expresiones faciales y posturales volunta-



rias e involuntarias, la emisión sonora o la voz, que en forma coherente responde a las emociones. Todos estos “sistemas, microsistemas o recursos” develan según el mismo autor “los cambios de las vísceras y el medio interno”.

Asumiendo lo dicho por Damasio con relación a las emociones como un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestro cuerpo no se puede dejar de reconocer la importancia de la conciencia y el inconsciente en los sujetos, quienes a través de su cuerpo físico forjan conductas que determinan consciente o inconscientemente su propia realidad:

La conciencia y el inconsciente:

En primer lugar, Tablada (2002) en su artículo hace alusión a los mecanismos de la conciencia afirmando que estos reflejan el nivel de vigilia, que depende de los sistemas subcorticales energizadores, unido a la suma de las funciones afectivas y cognitivas; también reflejan otros procesos funcionales complejos relacionados con la percepción, la orientación respecto a sí mismo y al medio, la actividad motora y el plan de conducta, que depende de complejos mecanismos físicos e igualmente psicológicos con los cuales el sistema límbico y el cerebro enriquecen la conciencia y la conducta.

Desde otra mirada, si se recrea el concepto a través de una metáfora significativa Eagleman (citado por Sanpedro, 2013, 4) define la conciencia “como un diminuto polizón en un transatlántico, que se lleva los laureles del viaje sin reconocer la inmensa obra de ingeniería que hay debajo”. Que “poético suena” para el mundo de la ciencia...; éste autor invita a públicos que se interesan por entender la vida desde una mirada -científica y humanística- a plantearse varios interrogantes que involucran al sujeto en la actualidad entre ellos están: ¿se conoce la verdad de lo que ocurre con nuestro cerebro? ¿Qué

papel cumple el “polizón” o consciencia en las instituciones educativas? ¿Qué tanto se conoce el ser humano asimismo? ¿Se puede identificar la función de la consciencia? ¿Se conoce el papel de inconsciente? ¿Cuáles son las incógnitas que ocurren en las operaciones mentales? Cuando los educadores de educación superior den respuesta “consciente” a estas preguntas estará preparado para comprender los mecanismos del aprendizaje significativo y de la importancia de aplicar didácticas no paramétricas.

En segundo lugar, con relación al inconsciente Damasio (citado por Marina, 2012, 2) desde una perspectiva neurológica hace una precisión del término, expresando lo siguiente:

A decir verdad, la lista de lo no conocido es asombrosa y ésta incluye todas las imágenes formadas a las que no prestamos atención, todas las configuraciones neuronales que nunca llegan a convertirse en imágenes, todas las disponibilidades que se han adquirido con la experiencia, que están latentes y que, tal vez, nunca se conviertan en una configuración neuronal explícita; todo el remodelado silencioso de tales disponibilidades y su silenciosa reconexión en red que no será nunca conocido explícitamente, toda la sabiduría y todo el conocimiento escondidos que la naturaleza ha encarnado en las disponibilidades innatas y homeostáticas.

Es interesante como Tablada habla de un “plan de conducta” el cual puede beneficiarse con el funcionamiento normal del cerebro y el sistema límbico, para los profesionales de la comunicación humana, la salud comunicativa integral depende en gran medida de un adecuado funcionamiento neurológico, pero cuando Damasio describe el inconsciente se puede generar un estado de “duda” tal vez como resultado de la imposibilidad de ver el funcionamiento del mismo. Y

como bien lo ratifica él con sus palabras:” todas las configuraciones neuronales que nunca llegan a convertirse en imágenes, todas las disponibilidades que se han adquirido con la experiencia, que están latentes y que, tal vez, nunca se conviertan en una configuración neuronal explícita; todo el remodelado silencioso de tales disponibilidades y su silenciosa reconexión en red que no será nunca conocido explícitamente” pero los mismos profesionales de la comunicación que analizan el discurso oral refieren que éste, está permeado por elementos que van más allá de las fronteras de lo que se oye... y no se escucha.

En segundo lugar está la teoría Cognitiva-Genética que relaciona la conducta con el desarrollo de los procesos mentales superiores. Piaget (citado por Aguilar, 2009, 8) plantea “el ser humano posee una serie de capacidades funcionales que le permiten adquirir experiencias en la realidad. El sujeto pasa por diferentes períodos desde su infancia, éstos le permiten conocer el mundo y vivir experiencias que le facilitan consolidar su estructura mental”, simultáneamente a los procesos cognitivos individuales, el lenguaje se va desarrollando y adquiriendo su estructura de acuerdo con unos parámetros: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático.

Lo planteado por Piaget puede resultar lógico, muchos investigadores darán valor a su planteamiento, pero es necesario analizar los conceptos emitidos por otros autores para favorecer la percepción de la temática: Pinker (citado por Igoa 2001, 8) reconoce el lenguaje como un vestigio único en el sistema cerebral, lo contempla como:

- a. una habilidad compleja y especializada que se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente o instrucción formal, se despliega sin que tengamos conciencia de la lógica que subyace a él, es cualitativamente igual en todos los individuos.

- b. el hombre tiene la tendencia instintiva a hablar
- c. reflexiona que es fructífero considerar el lenguaje como una adaptación evolutiva, al igual que sucede con el ojo humano, cuyas partes principales están diseñadas para desempeñar importantes funciones.

Pinker reconoce como el hombre tiene la tendencia instintiva a hablar y se apoya en Noam Chomsky quien llamó la atención hacia dos hechos fundamentales del lenguaje. En el primero plantea: toda oración que una persona profiere o entiende es una combinación inédita de palabras que aparece por primera vez en la historia del universo. Y en el segundo explica: los niños desarrollan estas complejas gramáticas de las cuales él refiere: el cerebro debe tener una receta o un programa que le permita construir un conjunto ilimitado de oraciones a partir de una lista finita de palabras. Y define: A ese programa se le puede llamar gramática mental. Por consiguiente, con gran rapidez los infantes sin instrucción formal, son capaces de dar una interpretación consistente a frases con construcciones nuevas que jamás han oído anteriormente.

Así pues, razonaba Chomsky, “los niños tienen que estar equipados de nacimiento con un plan común a las gramáticas de todas las lenguas, una Gramática Universal que les diga cómo destilar las pautas sintácticas del habla de sus padres”.

Hernández y De Barros (2011, 161) presentan en su artículo “El Lenguaje y el genoma humano” un enfoque interesante, especialmente en lo relacionado con lo genético, haciendo alusión a lo siguiente: “El proyecto genoma humano ha permitido establecer cómo en los últimos años se han identificado numerosos genes que parecen estar directamente implicados en el origen biológico de lenguaje humano, así como en algunas de sus patologías; pero es necesario determinar hasta qué punto estos genes influyen en el desarrollo del lenguaje o la cognición y qué mecanismos



hacen que una alteración de estos genes dé lugar a una patología”.

Para complementar la idea planteada anteriormente, es necesario considerar conceptos asociados a la transformación que ha vivido el hombre a través de la historia y que dan una explicación al origen de las lenguas actuales. Dediu y Levinson (2013) en su artículo proponen que existe por el registro arqueológico y datos genéticos la posibilidad de que los humanos modernos realizaron un recorrido fuera de África interactuando genética y culturalmente con los neandertales y los denisovanos. Reconocen que tal vez, las lenguas actuales conservan rastros de sus lenguas.

Los datos teóricos suministrados anteriormente resultan propicios para fonoaudiólogos, psicólogos y educadores que aún no hallan teóricamente las respuestas a muchos de los casos que se encuentran en la actividad clínica o en las instituciones educativas y que exigen nuevas dinámicas de reflexión académica e investigativa, especialmente en temas relacionados con el funcionamiento cerebral y sus repercusiones en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Y en tercer lugar se encuentra la teoría Cultural-Contextual: esta teoría da valor al contexto físico o ambiental pero no se limita a este aspecto involucra las interacciones con el otro, la cultura y lo social. En el contexto académico se reconocen estos elementos y sus repercusiones en la dinámica pedagógica. En la práctica docente es común encontrar dificultades académicas asociadas a alteraciones cognitivas las cuales pueden estar determinadas por el contexto familiar o social; o en otros casos estudiantes que presentan un excelente desempeño académico y que han contado con las posibilidades de desarrollar habilidades específicas por los estímulos adecuados recibidos desde su infancia.

Con respecto a los valores que representa esta teoría existe un autor, Lucci

(2006), que retoma a Vygotsky cuya formación humanista y su nivel cultural le permitieron en su época reunir las condiciones necesarias para idealizar una nueva concepción de la educación. Lucci en su artículo plantea los objetivos de la teoría marxista del funcionamiento intelectual humano de Vygotsky. Por “conveniencia” se extraen tres de ellos pensando en la inclinación de la investigadora por establecer teóricamente puntos de encuentro entre ambas teorías:

- El individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro; es por medio del lenguaje el modo por el que el individuo es determinado y determinante de los otros individuos.
- El hombre es un ser histórico-social o más concretamente un ser histórico cultural; el hombre es moldeado por la cultura que él mismo crea.
- La actividad mental es exclusivamente humana, resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales.

En los procesos de reflexión teórica es motivador ver por un lado cómo las teorías toman fuerza a través del tiempo y se establecen en los entornos para propiciar nuevos paradigmas que favorecen el progreso intelectual de los sujetos y de las sociedades en general, y por otro lado, como “cerebro-cognición-lenguaje” se instauran en la construcción individual del sujeto.

Lenguaje e inteligencia linguística

En las diversas etapas del desarrollo humano puede evidenciarse el logro de objetivos lingüísticos unidos al desarrollo cognitivo. El contacto con el mundo, sus experiencias y el aprendizaje de esquemas han permitido que el sujeto cuente, según Gilkey y Kilts, (2007, 168-175), con la vivacidad del cerebro como resultado de lo que los autores llaman “Acondicionamiento cognitivo, un estado de habilidad

optimizada para razonar, recordar, aprender, planificar y adaptarse”.

En la actualidad existen diversos medios o canales para expresar los mensajes y como bien lo plantea el Artículo 19: “Sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948) Esta afirmación permite asumir los canales en el campo académico desde una perspectiva pedagógica y didáctica renovada.

En el ámbito académico docentes y alumnos están inmersos en diversos escenarios de formación la comunicación y sus elementos se interrelacionan para ser retomados en las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje. El emisor “docente” motiva con su discurso oral a los receptores-perceptores o alumnos. Así, el educador deberá proyectar su mensaje en forma coherente para ser interpretado por los estudiantes que poseen habilidades auditivas y cognitivas, que les permitirán interiorizar los conceptos emitidos. Esta relación comunicativa entre ambos sujetos involucra los niveles del lenguaje: contenido, forma y uso que consolidan el acto comunicativo mediante el uso de reglas implícitas y explícitas que en algunos casos los hablantes no tienen conciencia de su uso. A continuación se hace una apreciación teórica de los mismos:

El primer nivel del lenguaje es el contenido que está relacionado con el campo semántico, Bello (1997, 116, citado por Santamaría, 2006), hace alusión al conocimiento que cubre la semántica planteando cómo a través de la misma se consideran las relaciones entre los signos y su significado. Este nivel obliga al emisor a poseer unas condiciones necesarias como disposición física y mental, apropiación del conocimiento que va a impartir, adecuación del discurso para que el mensaje sea coherente y originalidad en su didáctica para expresar los conceptos. El receptor-perceptor será sujeto activo en dicho encuentro mediante el proceso consciente de la escucha activa en pro-

cura de la comprensión y asimilación del mensaje, que trasciende las fronteras del aula.

El segundo nivel del lenguaje es la forma Ortiz y Sepúlveda (2004, 84) lo definen como: “Nivel lingüístico que incluye la sintaxis, la morfología y la fonología, componentes que conectan sonidos y símbolos con significados”. Este concepto invita al pedagogo-orador a cuestionarse cómo estructura lingüísticamente su discurso para que entre hablantes y oyentes, lectores y escritores exista retroalimentación comunicativa. Y el tercer nivel es el uso o nivel pragmático, Bello (1997, Pg.116, citado por Santamaría, 2006) describe este nivel así:

“Abarca el espacio de las relaciones de los usuarios del lenguaje con los signos [...] y, más allá aún, las relaciones entre interlocutores mediante signos”. El uso es un fenómeno sociolingüístico, los hablantes no están conscientes de su relevancia en el acto comunicativo; en la realidad existe un contexto donde los individuos ubican reglas implícitas y explícitas en el acontecer comunicativo. Así, los sujetos acuden a los actos de habla como canales para lograr influir en los otros. Austin (citado por Olza, 2005) distinguió tres dimensiones del acto de habla: la primera *locutiva* (el mero acto de decir), la segunda *ilocutiva* (lo que hacemos *al* decir algo) y la tercera *perlocutiva* (lo que ocasionamos con nuestro decir). En correspondencia con lo planteado anteriormente los sujetos que poseen un objetivo comunicativo requieren hablar correctamente como lo afirma en su artículo Mohamed (2008, 1): “Hablar correctamente es adecuar el discurso a una situación comunicativa determinada. Es decir, además de ajustar los enunciados a los parámetros formales de una lengua determinada, corresponder a una serie de otras reglas invisibles y no escritas”.

Los tres niveles planteados anteriormente cumplen un papel preponderante en las interacciones lingüísticas de los sujetos. Henao, Montoya, Galeano, Pati-



ño, Gómez y López (2004) en su artículo reconocen la importancia del lenguaje en la vida del hombre que se convierte en parte de la cultura debido al proceso de significación colectiva del mundo-concepto que refuerza la teoría cultural-contextual-, igualmente esta significación le permite que el lenguaje se convierta en constituyente esencial del conocimiento. Así, en la medida en que los procesos de formación logren potenciar la inteligencia lingüística de los estudiantes, se les estará preparando para asumir con mejores posibilidades y mayor eficiencia la diversidad de conocimientos para su adaptación. En este orden de ideas puede considerarse que en la formación inicial de los individuos, la escuela es un espacio creado - entre muchos otros- para desarrollar la inteligencia lingüística. Al respecto Gardner (citado por Valero, 2007, 68) describe cuales son las características de la escuela: "debe ser comprensiva, es decir, promueve y estimula al niño para que comprenda las claves del mundo que le rodea y estas claves tienen que ver con el contexto físico, también biológico, el de los seres humanos y el propio del individuo, es decir, el personal". Estas características brindan la posibilidad de ser proyectadas en el contexto universitario donde por un lado, se consolidan espacios para continuar con los procesos desarrollados en la escuela y por el otro, invita a los sujetos para que fortalezcan competencias que les permitan ampliar los horizontes individuales con miras a mejorar su bienestar, el cual en parte, está constituido por las interrelaciones comunicativas.

Con relación a la inteligencia lingüística mencionada anteriormente, Gardner (1999, citado por Grisales, 2008) la describe como la sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos y como la capacidad para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje. Gardner no niega la considerable importancia del dominio de

la téttrada lingüística: fonología, sintaxis, semántica y pragmática al considerar este dominio. Grisales (2008) comenta en su artículo que las personas que han desarrollado la inteligencia lingüística presentan competencias sobresalientes para escuchar, hablar, leer y escribir.

Puede establecerse, a manera de reflexión, que los tres niveles del lenguaje confluyen en el acontecer comunicativo permitiendo al emisor y al receptor-perceptor entablar una relación "simétrica" en un espacio y tiempo determinado. Cada participante tiene algo que "decir" desde su saber, pensar o sentir, el acto de expresar o "decir" implica la codificación u organización del mensaje y el acto de escuchar implica la decodificación o interpretación del mensaje por ambos sujetos, así el mensaje lleva implícita una intensión que genera en el "uno o en el otro" acción. Esta experiencia comunicativa conduce a una reacción vital que moviliza a la transformación del ser, saber o hacer. El modelo de Heinemann (1980, citado por González, 2002), ubica la comunicación como un conjunto para la comprensión de las diferentes expresiones que intervienen en el acontecer comunicativo. Así, el acto comunicativo realizado a través del lenguaje y sus niveles establecen la diferencia entre los seres humanos y permiten la certeza de la existencia de un sistema psíquico con capacidad de representar lingüísticamente la realidad.

Sentido del oído y aprendizaje de la lengua

En los encuentros comunicativos se hace pertinente valorar el sentido de la audición que cumple un papel trascendental en la adquisición y desarrollo del lenguaje, los sujetos en sus diferentes etapas de desarrollo deben conocer la diferencia entre oír y escuchar. La decodificación de un mensaje por parte del perceptor no está dada solo por la percepción (oír) del acto fonatorio del emisor. Es necesario que éste desarrolle la habilidad para

comprender lo que escucha (escuchar) según Neira y Walteros (2012, 10) “La comprensión es el mecanismo por el cual se puede utilizar la audición no sólo para la decodificación de los mensajes, sino para el desarrollo semántico, gramatical, morfológico y fonológico del lenguaje”.

El sentido de la audición en los seres humanos es trascendental ya que se considera que si el oído está en condiciones normales (anatomía y fisiología) el sujeto oyente puede desarrollar las habilidades auditivas necesarias para el aprendizaje de las manifestaciones concretas del lenguaje: verbal y no verbal. Lara (2004) hace alusión a la temática reconociendo cómo el proceso auditivo envuelve un complejo sistema por el que los seres vivos y en particular el ser humano detecta y percibe “sonidos”. Si, como se mencionó antes, el oído no presenta ninguna alteración el desarrollo vital, sigue su curso; esto implica madurez neurológica, cognitiva y lingüística.

Los sujetos que poseen las condiciones y procesos anteriores en estado normal están inmersos en un contexto que exige intercambios comunicativos acordes con las necesidades del mismo. Actualmente se reconocen términos como asertividad comunicativa, eficiencia en la expresión y comprensión de los mensajes e inteligencia lingüística, que exigen el conocimiento de la lengua. Ortiz y Sepúlveda, (2004, 104) la definen como: “**Código de correspondencia** entre imágenes auditivas y conceptos, considerado fenómeno social en tanto la sociedad constituye totalmente el código lingüístico de los individuos”. La lengua permite la utilización de un código común entre los individuos; por esta razón, es pertinente que en la sociedad, la familia y las instancias educativas hagan uso correcto de la lengua materna. El documento: “Por una educación en la lengua materna del educando” (Center for Applied Linguistics, 2004) hace referencia a los antecedentes de la temática en mención a través del siguiente enunciado: “El valor de la enseñanza en la lengua materna se conoce desde hace muchos años.

Ya en 1953, un comité de expertos de la UNESCO, que estudiaba los temas vinculados al idioma y la educación, halló muchas ventajas en la enseñanza en la lengua materna: “Es indiscutible que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna”. El uso de la misma lengua permite a los hablantes que la usan generar unos vínculos Mejía (2008, 1) en su artículo “Pedagogía, lenguajes y poder” define vínculo como: “Una estructura que va más allá de la palabra. No se trata, entonces, de una conversación entre un emisor y un receptor. Va más allá. Tiene que ver con relaciones intersubjetivas instauradas por el lenguaje. Y esas relaciones instauradas por el lenguaje implican como mínimo dos elementos: un agente y un otro. Para que haya lazo, es menester que alguien interpele al otro, le haga una oferta, y que el otro se deje convocar”.

Es necesario destacar que los seres humanos, además de contar con la posibilidad de usar la lengua como principio de mejoramiento permanente, cuentan con el mecanismo neurológico que le permite hablar, su capacidad de expresión y comprensión lo ponen en un horizonte evolutivo avanzado. Deacon (citado por Junyent, 2001) sugiere en sus estudios que desde hace unos 400.000 años no se han añadido nuevos elementos estructurales al cerebro humano; sin embargo, agrega que los principales cambios relacionados con el incremento de su tamaño podrían asociarse a tres tipos de funciones: 1. Control de la musculatura de la laringe. 2. Aumento de conexiones no motoras entre el ganglio basal y el cerebelo para automatizar el procesamiento automático no motor (sintáctico). 3. En el caso del desarrollo del córtex, para las exigencias atencionales y mnemónicas del procesamiento simbólico.

El sujeto que habla y comunica

A continuación se hace en primera instancia, una descripción conceptual de



los procesos básicos del habla que fueron analizados en la investigación y en segunda instancia, se presentan los resultados de los mismos. Es relevante considerar que en el presente texto se hacen aportes teóricos en torno a las necesidades y exigencias que tanto alumnos como docentes requieren para que exista la búsqueda permanente de la excelencia comunicativa en los diversos contextos. Igualmente es necesario destacar por un lado, la importancia de la evolución neurológica y su influencia en el habla como realización individual de la lengua y por el otro lado, los requerimientos del ejercicio práctico de “hablar” que están dados

por los siguientes procesos básicos: respiración, articulación, resonancia, prosodia y fonación.

En seguida se describirán estos procesos y su incidencia en el acontecer comunicativo, estableciendo claramente la relación entre la consolidación teórica y la investigación realizada:

El primer proceso en mención es la respiración según Bustos (1986, 15) “El sistema respiratorio es el conjunto de órganos, músculos, cartílagos, huesos y tejidos que tienen por finalidad cumplir una función nutritiva a través de la incorporación del oxígeno al organismo y eliminar el anhídrido carbónico”. Osorio (1997) hace referencia al tema sintetizando en su trabajo de grado lo siguiente:

“La respiración se cumple en dos tiempos; inspiración y espiración. Desde el punto de vista foniátrico, la inspiración normal es la que introduce aire suficiente para el adecuado funcionamiento del mecanismo de la fonación. Es tranquila y natural cuando no hay producción de sonidos y debe ser rápida, profunda y silenciosa para una correcta emisión de la voz. En cambio el tiempo espiratorio debe ser mayor, permitiendo secuencias más largas de sonidos hablados o cantados”.

El ser humano presenta, según Bustos (1986, 26), los siguientes tipos de respiración: “costal superior: respiración en que se toma aire pero éste no cubre el total de los pulmones, se queda en la parte superior. Medio, o costo-diafragmático-abdominal: el soplo inspiratorio llega pero no es suficiente para una inspiración adecuada. Inferior, o abdominal: respiración ideal el aire va hasta la parte final de los pulmones, el diafragma se expande”.

La respiración fue analizada en la investigación a continuación se presentan los resultados de la misma en este proceso:

Tabla 1 - Respiración (tipo y modo)

Pregunta	Costal superior	Medio	Inferior o abdominal	Otros	Totales
¿Cuál es su tipo respiratorio?	32%	25%	14%	29%	100%

En los participantes de la investigación puede evidenciarse que existe en la gran mayoría una respiración inadecuada (costal superior y media) lo que indica que esto puede incidir en el funcionamiento orgánico y en el rendimiento vocal a la hora de realizar una conversación o una exposición oral.

El porcentaje de estudiantes que poseen un tipo inferior o abdominal considerados dentro de los parámetros de normalidad (inferior o abdominal) es significativo, pues una adecuada respiración favorece los procesos vitales y el rendimiento en las diversas actividades diarias.

Con relación a los estudiantes que plantean que sienten los músculos relajados: es conveniente destacar que la relajación es una estrategia necesaria para la estabilidad corporal, muscular y la emisión de la voz hablada y/o cantada.

El modo respiratorio alude a una función orgánica que se presenta cuando las estructuras superiores del aparato respiratorio están en condiciones normales. Cuando el ser humano está produciendo sonidos (la voz) el modo se convierte en

mixto, lo que significa que se inhala el aire por la nariz y la voz se produce como resultado de la exhalación del mismo a través de las cuerdas vocales.

En los resultados de la investigación se evidencia lo siguiente con respecto al modo respiratorio:

Tabla 1.2

Pregunta	Nasal	Bucal	Mixto	TOTALES
¿Cuál es su modo respiratorio?	40%	9%	52%	100%

Es necesario tener en cuenta el número de estudiantes que afirman presentar modo respiratorio bucal lo que genera el riesgo de encontrar casos específicos de posibles alteraciones orgánicas o funcionales de la cavidad nasal. Siendo éstas las causas que pueden desencadenar el desarrollo de enfermedades respiratorias o bucales que exigen la atención especializada (otorrinolaringólogo).

La función respiratoria es vital en los procesos comunicativos porque cuando hay equilibrio fonorrespiratorio el emisor proyecta una voz eufónica (agradable) y seguridad en el discurso. Aspectos que generan confianza y disposición en los receptores-perceptores.

Otro proceso fundamental en la emisión de un mensaje es la articulación Ortiz y Sepúlveda, (2004, 26) la definen como: “Proceso motor del habla en el cual son modificados los sonidos periódicos mediante el movimiento de las estructuras articulatorias: Labios, lengua, dientes, faringe, paladar duro y blando”. Los fonaudiólogos consideran que los sujetos en condiciones “normales” deben tener un patrón adecuado de articulación alrededor de los siete años aunque existen quienes lo hacen entre uno y dos años antes.

Así el hablante utiliza “Un número finito de elementos para generar un rango infinito de expresiones” (Hauser, Chomsky y Fitch, 2002 citado por Toro, 2011). Bustos (1986, 13) comenta al respecto lo siguiente: “Ya desde temprana edad el niño comienza a articular sus primeras

sílabas y va a conseguir en breve plazo un caudal de palabras que le permitirán transmitir las y expresarse con sus semejantes”. Así, a medida que el sujeto va creciendo y desarrollándose los progresos lingüísticos son notables especialmente cuando ingresa al sistema escolar donde las exigencias académicas van más allá de la oralidad, surgiendo como resultado la necesidad de usar el lenguaje lecto-escrito para comunicar. Favoreciendo de este modo la apertura a los procesos comunicativos en sus diversas formas expresión, experiencia práctica y definitiva para entender el lenguaje como vehículo de la comunicación.

(Halliday, 1978, 10) manifiesta cómo a través de los actos cotidianos de interacción comunicativa los integrantes de una comunidad (en este caso la educativa) representan la estructura social logrando de esta forma consolidar sus propias posiciones, actitudes y roles. Así, como el establecimiento y transmisión de los sistemas comunes de valores, creencias y conocimientos.

Los jóvenes en la universidad ya han desarrollado habilidades lingüísticas que les permiten relacionarse con los demás con quienes comparten los mismos intereses académicos, muchos de ellos vienen de otras partes de Colombia facilitando, como lo plantea Halliday, la transmisión de valores, creencias y conocimientos, aspectos fundamentales en las comunidades académicas para que se dé, como se mencionó inicialmente, libertad de expresión. Así mismo, Martínez y Mora (2008) toman la premisa de Van Dijk (2000, 22) y Goffman (1973), autores que expresan cómo a través de los intercambios comunicativos los usuarios de la lengua construyen y exhiben activamente los roles e identidades sociales y culturales.

En la investigación se contempló este proceso y se observó que hay estudiantes con alteraciones articulatorias que generan dificultades en la habilidad para hablar.



Martínez y Mora (2008) indican en su artículo que la identidad de los individuos con trastornos del habla está construida con respecto a los otros: de un lado, fundada en lo que ellos conocen sobre sí mismos y del otro lado, está organizada en la base de la interacción comunicativa dinámica con todo el mundo.

Estos sujetos creen en algo que los asocia a un grupo. Esa creencia, por ser negativa, afecta las conductas sociales, la identidad lingüística y por tanto, las actitudes a través de las que ésta se manifiesta, están condicionadas por el contexto social en el que estos individuos se desenvuelven. Como consecuencia, cuando los hablantes con dislalia conversan con la gente, hacen grandes esfuerzos para ocultar sus problemas de habla o simplemente tratan de no hablar cuando están frente a personas que no conocen, todo con el fin de no destruir su imagen e identidad social y lingüística. El término dislalia que fue mencionado requiere ser definido para que los lectores puedan comprender en qué consiste y cuáles pueden ser las implicaciones en los intercambios comunicativos de los alumnos. Arros y Flores (1974) exponen varias definiciones de dislalia entre las que se encuentran: 1. Los problemas de articulación (dislalias) consisten en la sustitución anormal, distorsión, inserción u omisión de los sonidos del habla. 2. Dislalia es el trastorno de la articulación de los fonemas por alteraciones funcionales de los órganos periféricos del habla.

Bello, (1997, citado por Santamaría, 2006, 116) alude a la temática expresando lo siguiente: "La pronunciación es uno de los elementos lingüísticos que mayor peso tiene en la comunicación humana; en una comunicación oral el sonido es lo primero que se recibe. Además, informa de mucho: tiene valor lingüístico, aporta información sobre la persona y ofrece resultados expresivos".

En la Fundación Universitaria María Cano se brindan herramientas para que los estudiantes y futuros profesionales presenten un desempeño académico y profesional acorde con las necesidades que su misión social implica. La habilidad para hablar se estimula a través de diversas estrategias pedagógicas con el objetivo de recrear experiencias comunicativas que con el tiempo se convertirán en interacciones reales donde debe existir claridad en los términos: comunicación asertiva y salud comunicativa integral.

La articulación como proceso fue analizado en la investigación a continuación se presenta los resultados:

Tabla 2. Articulación

Pregunta	SI	NO	NR	Totales
¿Órganos fonoarticuladores normales?	87%	3%	10%	100%
¿Presenta dificultad en la articulación de algún fonema?	8%	84%	8%	100%
¿Siente que habla claro?	74%	19%	8%	100%

La articulación es un instrumento en la comunicación, puesto que si no existe una adecuada pronunciación de los fonemas, las palabras, oraciones y frases, pueden ser no entendidas o interpretadas inadecuadamente, situación que genera dificultad en la percepción de los mensajes y por ende alteraciones en la decodificación de los mismos. Como se ha visto hasta ahora el habla es un sistema compuesto por procesos que exigen un rendimiento sincrónico para que exista equilibrio discursivo, lo que a la par genera retroalimentación y asertividad comunicativa promoviendo la participación de los sujetos en un diálogo, donde según Fried (2010) se requiere poder escuchar y expresarse, apreciar, identificar recursos, promover innovaciones, reconocer momentos sutiles y novedosos, aprender reflexivamente.

En la investigación se evidencia que existe normalidad en cuanto a los órganos (estructuras articulatorias) que permiten una adecuada articulación, lo que signifi-

ca que a nivel estructural (fisiológico) no existen limitantes.

En cuanto a la pregunta ¿Presenta dificultad en la articulación de algún fonema? Es de anotar que el 8% de los estudiantes respondieron que sí, lo que significa que en la universidad existen estudiantes con dificultades articulatorias que pueden afectar su desempeño académico, especialmente cuando deben realizar actividades orales como exposiciones, informes de lectura y foros donde la exigencia en la habilidad para hablar es un requisito permanente. El centro para el mejoramiento de las habilidades comunicativas de la universidad permite detectar y tratar estas dificultades articulatorias desde los primeros semestres, con el ánimo de generar un impacto en la proyección profesional de los estudiantes y egresados de la FUMC que interactúan comunicativamente con los diferentes sectores de desempeño.

Es interesante ver la respuesta de la pregunta ¿Siente que habla claro? A la cual el 19% de los participantes respondieron que no. Sería conveniente revisar con interés “maestros y fonoaudiólogos” cuáles son los aspectos que los estudiantes tienen en cuenta para definir si hablan claro o no.

Otro de los procesos intervinientes en el habla es la resonancia, Bustos (1986, 18) define resonador como: “Cuerpo vibrante que refuerza un sonido ya existente. Al llegar el sonido fundamental al resonador, este se enriquece por la producción de armónicos a nivel resonancial generándose en las cámaras de resonancia. El timbre de la voz, que permite diferenciar una voz de la otra”. Aznárez (2000) comenta al respecto la resonancia de la voz puede ser de tres tipos: según la cavidad donde resuenen más las vibraciones de las cuerdas vocales hay voces con: 1. Resonancia faríngea. 2. Resonancia oral. 3. Resonancia nasal.

En ocasiones los receptores perciben en el emisor cambios en la proyección de

la voz cuando está transmitiendo un mensaje; esto puede ocurrir como un síntoma de algún tipo de alteración. En estos casos los fonoaudiólogos recomiendan realizar una evaluación foniátrica para determinar cuáles son los síntomas y las causas de los cambios fonatorios presentados y así prevenir consecuencias que afecten el rendimiento profesional de los sujetos que tienen como herramienta de trabajo su voz. Hace parte de los procedimientos en la evaluación foniátrica la revisión de las estructuras que intervienen en la producción de la voz; así el fonoaudiólogo observa en los usuarios los órganos móviles como lengua, velo del paladar, labios; y órganos fijos como dientes y paladar óseo.

Todas las estructuras deben encontrarse en condiciones adecuadas para que exista un timbre de voz armonioso. Así, cuando el componente orgánico se encuentra en estado normal el aparato resonador cumple su labor fisiológica Bustos, (1986) lo describe de la siguiente manera: “Una vez producido el sonido fundamental a nivel glótico con una mayor o menor intensidad según la presión con que se espira el aire, dicho sonido llegará a las cavidades de resonancia donde será modificado por la adaptación de diferentes órganos móviles y fijos”.

Otro proceso motor fundamental en la expresión oral de los sujetos es la prosodia la cual se suma para permitir la emisión y comprensión del mensaje Teira e Igoa (2007, 46) la definen como: “Un elemento fundamental de la comunicación tanto en su vertiente productiva como receptiva”.

En la producción la prosodia interactúa de forma significativa con otros componentes del lenguaje: léxico, sintáctico, semántico y pragmático.

Igualmente se destaca su papel en la comprensión (recepción) ya que proporciona a los oyentes claves para segmentar y agrupar constituyentes lingüísticos lo que permite interpretar el significado del enunciado y la intención del hablante. Además, de suministrar información so-



ciolingüística (relativa a los dialectos y registros del habla) e indicios del estado emocional del hablante.

Los hablantes pueden presentar alteraciones en la prosodia; entre las más comunes están: a. La taquilalia definida por Celdrán y Zamorano (2006, citado por Dergham, 2013) como hablar con un ritmo excesivamente rápido. b. La bradilalia como una alteración de la fluidez verbal que se caracteriza por un habla exageradamente lenta, en este caso puede existir daño neurológico.

Otra opinión válida con respecto a las dificultades en la competencia prosódica la presenta Matte, (2007) quien establece que éstas pueden presentarse cuando el emisor produce una expresión y en su forma de comunicarla, no existe claridad: si es una orden o un comentario.

En la investigación se analizaron los rasgos suprasegmentales de la prosodia y se determinaron los siguientes resultados:

Tabla 3. Rasgos suprasegmentales de la prosodia:

Pregunta	SI	NO	NR	TOTALES
¿Habla lento?	6%	79%	15%	100%
¿Habla rápido?	25%	46%	29%	100%

Son pocos los estudiantes que al expresar un mensaje lo hacen en forma lenta, lo que significa que al emitir un discurso éstos lograrán cautivar al oyente quien espera que el emisor comunique ideas claras vigilando la forma de su expresión. Un emisor o receptor que hablen en forma lenta aburren a los oyentes y generan desinterés por el contenido de lo que están transmitiendo, obstaculizando el proceso de retroalimentación, esta misma consecuencia puede evidenciarse si los participantes del acto comunicativo hablan rápido; en la investigación se evidencia que son más los estudiantes que se comunican de esta forma, lo que sugiere el siguiente análisis: en la FUMC existen estudiantes de las dos zonas costeras del país representadas por Chocó,

San Andrés, y Barranquilla entre otras, es habitual al escucharlos notar cambios representativos en el acento.

En la producción de las palabras y frases por lo general presentan una mayor altura tonal la voz se les percibe con una intensidad alta, el ritmo se caracteriza por la distribución de acentos propios de su dialecto y por realizar pausas cortas, con respecto a la entonación se puede percibir en sus discursos inflexiones o cambios de voces que reflejan la alegría y fuerza de sus raíces. Es a través del discurso hablado de estos estudiantes que los docentes pueden percibir el eco de una cultura pujante que tras un sueño de progreso se establecen en la cultura antioqueña "mayoría en la investigación" para establecer diálogos académicos, personales y familiares.

Santamaría, (2005,43) indica con respecto a la prosodia:

La prosodia no es un fenómeno de adquisición automática; los profesionales de la comunicación y maestros están llamados a enseñar los rasgos prosódicos. Es necesario enseñarse por ser un componente importante y complejo en la comunicación, con tanta trascendencia no solo en el éxito de ésta, sino también en la capacidad de aumentar la valoración y confianza del alumno y de cambiar con ello su actitud frente al proceso comunicativo.

La prosodia es una estrategia en las relaciones comunicativas puesto que a partir de la forma en cómo se emiten los mensajes, éstos podrán movilizar a los sujetos al planteamiento de pensamientos renovados, acciones argumentadas y a la expresión de juicios de valor con responsabilidad individual y social promoviendo desde la palabra la salud comunicativa, el respeto y la igualdad.

El último proceso motor del habla contemplado en la investigación es la fonación:

Bustos (2006, 14, 15) plantea teóricamente que “Dentro del mecanismo de la fonación intervienen diferentes órganos, cartílagos, músculos, nervios y sistemas que en una acción combinada dan como resultado la producción de la voz”. La voz es la emisión sonora del ser humano y una herramienta esencial en la comunicación, esta misma autora considera que: “El uso correcto de la voz es en sí un aprendizaje y como todo aprendizaje debe pasar por distintas etapas que van desde la concientización de una técnica fonatoria, hasta llegar al empleo de la misma en forma inconsciente y automática”. García (2006) corrobora lo planteado por Bustos argumentando en su tesis la importancia de la adquisición de hábitos de higiene y cuidado de la voz desde el principio de la educación de todos los sujetos, a la vez que reconoce el valor del buen ejemplo de los “maestros-formadores” al respecto. Estos hábitos, comenta García, trabajados a partir de la imitación y la práctica favorecerán la calidad vocal de los sujetos y les serán útiles para toda la vida.

Para el análisis de este proceso motor básico se tuvo en cuenta la observación directa de la anatomía de la laringe y el funcionamiento de la misma a través del análisis del discurso (análisis de la voz) realizado por las estudiantes de práctica de fonoaudiología. A continuación se observan y analizan los resultados.

Tabla 4. Fonación: (Anatomía y fisiología)

Pregunta	Normal	Alterada	Totales
¿Cómo se encuentra la anatomía de la laringe?	99%	1%	100%
¿La laringe funciona en forma?	99%	1%	100%

Los resultados evidencian por un lado, que la mayoría de los estudiantes observados por las practicantes se encuentran entre parámetros de normalidad; sólo en un caso se reporta alteración laríngea lo que genera una remisión al médico general para que determine su diagnóstico. Por otro lado, no se reportan casos de estudiantes que sean profesionales de la

voz; este aspecto puede ser un indicador representativo puesto que es posible encontrar que las personas que utilizan su voz como herramienta de trabajo están expuestas a riesgos que pueden incidir en el funcionamiento laríngeo.

La voz puede presentar dos tipos de alteraciones que pueden influir en el comportamiento vocal de los sujetos: afonía y disfonía. Suárez, Martínez, Moreno y García (2004, 14) en su libro *Trastornos de la voz* (estudio de casos) definen afonía como: “Un conjunto de trastornos de la conducta vocal que afecta las características de la voz (intensidad, tono, timbre y duración) un síntoma evidente de afonía puede ser la ronquera o la pérdida total de la voz”. La disfonía la definen como: “La alteración de una o varias características de la voz que pueden aparecer en el desarrollo de los seres humanos como consecuencias de diferentes etiologías ligadas a los procesos de formación-evolución de los órganos que intervienen en la fonación, bien al uso (realmente abuso) que se hace de dichos órganos. Tanto la afonía como la disfonía afectan el rendimiento vocal de los sujetos limitando su proyección vocal y su producción comunicativa.

Los autores mencionados anteriormente en su texto aluden a la emisión sonora del ser humano de la siguiente forma “Nuestra voz es un tesoro, fruto de la convivencia perfecta y compleja entre lo orgánico y lo psíquico .Es reflejo de nuestra vida interior y la base fundamental de nuestra comunicación. Merece la pena cuidarla y respetarla”. (2004, 38). Rojas (2000, 35) en su artículo “La ética del lenguaje” retoma a Aristóteles que señalaba: “Sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra. La voz es indicación del dolor y del placer; por eso también la tienen otros animales. (...). En cambio, la palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio de los humanos



frente a los demás animales: poseer, de modo exclusivo, el sentido de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, y las demás apreciaciones”.

La voz es un medio de comunicación muy valioso, se caracteriza por presentar unas cualidades que la hacen única en cada ser humano, Osorio (1997,19) consolida teóricamente los siguientes conceptos:

“Intensidad: *depende de la amplitud de las vibraciones de las cuerdas vocales y, por lo tanto, de la fuerza con que la corriente de aire golpea los bordes de la glotis. La intensidad varía según la estructura del idioma y el estado emocional.*

Altura y tono *que resulta del número de vibraciones. Las variedades del tono son las responsables de la entonación.*

Timbre *que permite distinguir los sonidos aunque tengan la misma intensidad y altura; la voz tiene un timbre diferente según el sujeto, su edad y sexo, y por último la Duración y Cantidad* *cualidades necesarias para apreciar cualquier sonido. Éstas se expresan en centésimas de segundo y está en relación con el hábito, la edad y el estado emocional de la persona. Los distintos tipos de voz se explican en razón a las variaciones y las combinaciones de intensidad, duración, timbre, altura, intervalos y velocidad del habla”.*

dencia que pueden presentar intensidad alta (volumen alto de la voz) que puede representar mal uso vocal. Este comportamiento fonatorio hace que el sujeto se sienta cansado durante el transcurso del día por el esfuerzo muscular y laríngeo. La intensidad no puede separarse del tono que resulta del número de vibraciones de la mucosa laríngea. Entre los tonos más comunes están los graves y los agudos. Los estudiantes del primer semestre son jóvenes que pueden estar presentando cambios de la voz por la edad (Arias y Bernal 2007, 60) consolidan teóricamente lo siguiente: “El cambio en la voz se produce paulatinamente a través de un período cuya duración puede estar entre 1 y 3 años. Cuando este cambio de voz comienza, el joven está en la fase ascendente del pico de crecimiento puberal y ocurre en promedio 0.2 de año antes del máximo del pico puberal y la voz de hombre ocurre 0.9 años luego del pico de crecimiento”.

Es normal que cuando este proceso fisiológico se dé se presenten cambios como quiebres de tono que hacen que la voz por momentos no pueda distinguirse con relación al género femenino o masculino; esta sensación es pasajera y como resultado de los cambios hormonales del adolescente, pero es necesario tener en cuenta que si hay persistencia en los cambios inconsistentes del tono es necesario consultar al especialista (endocrinólogo) que determinará las causas de la alteración.

Conclusiones

El tipo respiratorio inadecuado (torácico superior e inferior), el modo respiratorio bucal y las dificultades articulatorias pueden ser indicadores de posibles alteraciones orgánicas o funcionales que pueden incidir en el desempeño de los estudiantes en el acontecer comunicativo o cuando deben realizar actividades académicas donde el rendimiento en la expresión oral es determinante.

Tabla 5. Resultados cualidades de la voz:
(intensidad, tono, timbre)

Pregunta	Normal	Alterada	Totales
¿Cómo está la intensidad de la voz?	79%	21%	100%
¿Cómo está el tono de la voz?	85%	15%	100%
¿Cómo está el timbre de la voz?	96%	4%	100%

Un número significativo de estudiantes que participaron en la investigación presentan normalidad en las cualidades de la voz; sin embargo en la intensidad se evi-

Cuando un emisor habla en forma lenta o rápida, genera en los receptores desinterés o incomprensión por el contenido de lo que está transmitiendo, evitando así que no se dé un proceso correcto en la comunicación. Uno de los requisitos que debe desarrollar un profesional es la habilidad para comunicar asertivamente y usar correctamente su voz: -empleando inflexiones o cambios- adecuados que permitan lograr una comprensión eficaz por parte de los receptores. En la investigación se hizo evidente que un número significativo de estudiantes en primer lugar, hablan rápido y en segundo lugar, proyectan la voz con una intensidad alta, estas características en la expresión oral individual pueden generar dificultades en el desempeño académico, en las relaciones con los pares y patologías laríngeas que requieren atención especializada.

La salud comunicativa integral es uno de los objetivos del quehacer del fonoaudiólogo, su promoción en los diversos contextos favorece la proyección de su responsabilidad conceptual, ética y social.

Como puede evidenciarse en este artículo el proceso de la comunicación involucra varios conceptos importantes: por un lado unos sistemas y subsistemas necesarios para que exista una comunicación adecuada desde una perspectiva orgánica; y por otro lado y sin perder el interés conceptual es necesario generar una reflexión de cuál es la función pedagógica del maestro o profesional-docente en los diversos espacios comunicativos-educativos. Runge (2003 ¶ 2) en su artí-

culo basado en el libro *Hermenéutica del sujeto de Foucault* valora lo que según él llama una insinuación importante de la idea de maestro: "No sólo como mediador en el cuidado de sí del discípulo, sino como fundamento de la relación pedagógica que deberá ser formativa y libre de dominación". Lo expuesto anteriormente genera una invitación para que los sujetos que acuden a los encuentros comunicativos-educativos tengan como premisa en la relación pedagógica la libertad de expresión.

Con relación al manejo de la lengua en los diversos contextos surge el siguiente cuestionamiento: ¿los profesionales de la comunicación tienen bases teóricas y prácticas de la lengua materna que les permita evaluar e intervenir a un usuario que presente dificultades en el ejercicio activo de la misma? Sería conveniente que cada profesional, si es de su interés este campo del conocimiento, responda esta inquietud; por ahora se considera que las respuestas están abiertas para generar una discusión pedagógica y didáctica, no solo en el sistema educativo: maestros que enseñan en la misma lengua de sus estudiantes, sino para los profesionales de la comunicación, quienes se supone deben conocer los componentes de la misma. Qualitas (2010) expresa en su texto la importancia de la comunicación como una necesidad humana que forma parte de la vida cotidiana de las personas, y agrega la necesidad de conocer todos los factores que intervienen en ella para fortalecer las interacciones sociales.

Bibliografía

Aguilar, Roxana. (2009). Propuesta de evaluación del lenguaje infantil y de las competencias de la familia peruana para la estimulación del desarrollo de niños menores de 5 años. Disponible en: www.bvsde.paho.org/texcom/sct/048499.pdf (Recuperado en Diciembre 20 de 2012).

Angulo, José. (2012) Cuerpo, emociones, cultura. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, N°74.

Ardila, Alfredo. & Ostrosky, Feggy. (2008) Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas



- Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, ISSN-e 0124-1265, Vol. 8, N° 1.
- Arias, María Isabel. & Bernal, Natalia. (2007). Indicadores de maduración esquelética y dental. *Revista CES. Odontología* N° 20. Medellín: Universidad CES.
- Artículo 19, Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A. En: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013> (Recuperado en Diciembre 20 de 2012).
- Arros, Anylce & Flores, Fernando. (1974). Dislalia: **¿Problemas de lenguaje o problemas de habla?** *Revista chilena pediatría*. [online]. vol.45, n.6
- Aznárez, Monica. (2000). Comunicación no verbal y discurso en la fraseología meta-lingüística con hablar o decir en español actual. Servicio de Publicaciones, Universidad de Navarra.
- Bustos, Inés. (1986). *Reeducación de los problemas de la voz*. Madrid. España: Editorial Gráficas Torroba.
- Center for Applied Linguistics (2004). Por una educación en la lengua materna del educando. Disponible en: http://www.cal.org/resources/pubs/homelang_span.pdf (Recuperado en Febrero 22 de 2013)
- Dediu, Dan & Levinson, Stephen (2013) En la antigüedad de la lengua: la reinterpretación de las capacidades lingüísticas neandertales y sus consecuencias. *de-lanteros. Psychol* . 4 : 397. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00397
- Dergham, Ana. (2013) Los trastornos del lenguaje en la infancia. Propuesta de un programa de intervención del lenguaje en niños de primer ciclo de primaria. Disponible en: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/986> (Recuperado en abril 11 de 2013)
- Fried, Dora. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Revista Plumilla Educativa*. N° 7.
- García, Jemima. (2006). Educación vocal: adquisición de hábitos de higiene y cuidados de la voz. Música y educación. *Revista trimestral de pedagogía musical*. N° 19. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2097499> (Recuperado en Marzo de 2013).
- Gilkey, Roderick y Kilts Clint (2007) En buen estado cognitivo. *Harvard Business Review*. Disponible en: www.derevistas.com/contenido/nota/6197/en-buen-estado-cognitivo (Recuperado en Mayo 2 de 2013)
- González, María. (2002). Pedagogía de la comunicación no verbal. Peter Heinemann. Documento con fines pedagógicos. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=245435> (Recuperado en diciembre 20 de 2012).
- Grisales, María Carmenza. (2008). Expresión de la inteligencia lingüística en niños en edad preescolar. *Revista Plumilla Educativa*. N° 5. Manizales: Universidad de Manizales.
- Halliday, Michael. (1978). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henao, Blanca Esneda; Montoya, Diana Marcela; Galeano Cardona, Elizabeth; Patiño, Luis Alfonso; Gómez, Luz Elena; y López, María Eunice. (2004). El lenguaje: la distancia más corta a la inteligencia humana. ¿Cómo evaluar y promover la inteligencia lingüística y la enseñanza para la comprensión como vía para el desarrollo de otras inteligencias? *Revista Plumilla Educativa*. N° 3. Manizales. Universidad de Manizales.
- Hernández Fernández, Antonio y De Barros Camargo, Claudia. (2011). El lenguaje y el genoma humano: nociones básicas para los especialistas en fonoaudiología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. N° 2.
- Igoa, José. (2001) *El Instinto del Lenguaje*. Capítulo 1. El instinto para adquirir un arte. Madrid, Alianza Editorial.
- Junyent, Cristina. (2001). Evolución, lenguaje y conocimiento. *Revista Quark* N° 21. Europa.
- Lara, Andres. (2004) Sobre la evolución del mecanismo de la audición. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1036339>. (Recuperado en abril de 2013)
- Lucci, Marco Antonio. (2006). La propuesta de Vygotsky: La Psicología Socio-histórica. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. N° 2.
- Llinás, Rodolfo. (2003) *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Editorial Norma.

- Matte, Francisco. (2007). En busca de una gramática para comunicar. *Revista de didáctica*. N° 5.
- Marina, José Antonio (2012) La educación del inconsciente. *Pediatría integral*. XVI (7): 574-577
- Martínez, Hernan. & Mora, Elsa. (2008). La identidad lingüística y los trastornos del habla. *Boletín de lingüística*, xx/29/: 85-101. Universidad de Los Andes.
- Mejía, Maria Paulina. (2008). Pedagogía, lenguajes y poder. *Revista Educación y Pedagogía*. N° 51. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación. (2004). Por una educación en la lengua materna del educando creación y mantenimiento de programas exitosos. www.cal.org/resources/pubs/homelang_span.pdf. (Recuperado en octubre 07 de 2013)
- Mohamed, El-Madkouri. (2008). Lengua oral y lengua escrita en la traducción e interpretación en los servicios públicos. *Revista electrónica de estudios filológicos*. N° 15.
- Neira, Liliana Isabel & Walteros, Diana Patricia. (2012) *Diseño y validación de un instrumento de tamizaje de habilidades auditivas*. Tesis de Posgrado. Universidad Iberoamericana. Memorias del IV Encuentro Nacional y I Internacional de investigación en Fonoaudiología. Bogotá-Colombia.
- Olza, Ines. (2005). Hablar es también cuestión de cultura. Introducción a la pragmática contrastiva o intercultural. Disponible en: <http://www.utpa.edu/Dept/modlang/hipertexto/docs/Hiper1Olza.pdf> (Recuperado en febrero 20 de 2013).
- Ortiz, Marta. & Sepúlveda, Angelica. (2004). Diccionario de fonoaudiología. Medellín: Cátedra María Cano.
- Osorio, Mary Luz (1999). El cuidado de la voz en el ejercicio docente- Medellín. Trabajo de grado para optar el título de especialista en pedagogía y didáctica. Fundación Universitaria María Cano.
- Qualitas, Hodie. (2010) Excelencia, desarrollo sostenible e innovación. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3353615>. (Recuperado en Abril 26 de 2013).
- Rojas, Pedro. (2000). La ética del lenguaje: Habermas y Levinas. *Revista de filosofía*. N° 23.
- Runge, Andres. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía* N° 37. Medellín: Universidad de Antioquia
- Sanpedro, Javier. (2013) Lo que esconde la mente. Diario el país. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2013/02/11/actualidad/1360589025_484243.html (Recuperado en agosto 9 de 2013).
- Santamaría, Enrique. (2006) Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Vol. 2, 2007
- Santamaría, Enrique. (2005) Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es> (Recuperado en abril de 2013).
- Suárez Muñoz, Ángel; Martínez Agudo, Juan de Dios; Moreno Manso, Juan Manuel; y García-Baamonde Sánchez, María Elena. (2004). *Trastornos de la voz. Estudio de casos*. Madrid: Editorial EOS.
- Teira, Celia; e Igoa, José Manuel. (2007). Las relaciones entre la prosodia y la sintaxis en el procesamiento de oraciones. Universidad Autónoma de Madrid. Anuario de Psicología, Vol. 38, N° 1, Facultad de Psicología Universidad de Barcelona.
- Toro, Juan Manuel. (2011) Fundamentos biológicos en la extracción de regularidades del habla. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v18n1/v18n1a05.pdf> (Recuperado en abril de 2013).
- Valero Rodríguez, José. (2007) *Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria*. Tesis doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.



Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA)¹

MARÍA PATRICIA GONZÁLEZ GÓMEZ²
CLAUDIA CAROLINA CABRERA GÓMEZ³

Resumen

La presente investigación realizada entre los años 2010 y 2012⁴ tiene como principal objetivo analizar las actitudes que tienen frente al rol sexual y de género 30 niños, niñas y adolescentes (NNA) entre los 4 y 16 años que se encuentran estudiando en la institución Proinco Hogar de Cristo, Corazón de María de la ciudad de Pasto, con base en criterios de inclusión referidos por docentes y directivos como manifestaciones sexuales (verbales, no verbales y físicas) adelantadas para su edad. Los niños elegidos además debían tener el deseo de participar en la investigación y sus padres debían firmar el consentimiento de la participación en la misma. Las condiciones de la población son de gran vulnerabilidad, pobreza, desprotección y violencia. La metodología utilizada es la investigación acción, sin embargo el presente artículo hace parte de la fase inicial de la investigación que constituye la fase exploratoria donde se describen los pensamientos, comportamientos y emociones de los niños, niñas y adolescentes en relación con el rol sexual y de género, la segunda fase se desarrolla a partir de estos resultados, los cuales serán la base para la propuesta de un programa de educación sexual y género en el contexto escolar. Las técnicas utilizadas en la primera fase fueron la entrevista a grupo focales, la observación participante, los diarios de campo y los talleres. Los resultados muestran que las actitudes de los niños frente a su rol sexual y de género se evidencian en emociones, pensamientos y comportamientos que son coherentes con sus vivencias cotidianas. Las emociones principales son tres: La alegría del juego con sus pares, la tristeza por las vivencias familiares y la ira al ser sujetos de maltrato por sus padres y compañeros. Los pensamientos son: Una identificación del rol de acuerdo a su género en tres aspectos: El trato, la vestimenta y el juego. Los comportamientos son: La agresión física y psicológica entre niños y niñas. Es preciso resaltar que en el género masculino se mantienen pautas de control, poder y dominancia y en el género femenino pasividad, obediencia y receptividad. Se concluye a partir de este estudio que los aprendizajes de estos NNA en cuanto al rol sexual y de género han sido

1 Recibido: 01 de septiembre de 2013. Aceptado: 13 de noviembre de 2013.

2 Licenciada En Psicología Educativa de la Universidad de la Sabana. Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Docente Universidad Mariana. Docente Universidad de Nariño. Correo Electrónico: Patygo5@Yahoo.Com

3 Psicóloga. Universidad de Manizales. Especialista en Administración Educativa. Universidad de Nariño. Docente Universidad Mariana. Correo Electrónico: caritocabreragomez@gmail.com

4 Investigación Financiada por el Centro de Investigaciones y Publicaciones de la Universidad Mariana, Desarrolladas durante los años 2010-2012. Realizada por: Mag. Patricia González Gómez, Mag. Erika Vásquez, Esp. Claudia Carolina Cabrera.

influenciados significativamente por los contextos (familia, escuela, los medios de comunicación y la sociedad), y estos aprendizajes se mantienen a través de actitudes que los mismos sujetos manifiestan en su vida cotidiana.

Palabras Clave: Actitudes, Emociones, Pensamientos, Comportamientos, Rol Sexual y De Género.

Attitudes towards sex and gender roles in children and adolescents (CHA).

Abstract

This research carried out between 2010 and 2012 had as a main objective to analyze the attitudes that 30 children and adolescents (CHA) between 4 and 16 years old have towards sexual and gender-role who are studying in the institution Proinco Hogar de Cristo, Corazón de Maria in Pasto city, those who elected on the basis of inclusion criteria referred by teachers and administrators as sexual expressions (verbal, non verbal, and physical) advanced for his age. They wanted to participate in this research and a consent signed by their parents or guardians were required, this population is highly vulnerable conditions, poverty, vulnerability and violence.

The methodology is Action research, however this paper is the early phase of the research, this is the exploratory phase which describes the thoughts, behaviors and emotions of children and adolescents in relation to sex role and gender, the second phase will develop from the weaknesses found, which we the basis for the proposal of a sex education program and gender in the school context ;the data collection techniques were the focal group interviews, participant observation, field journals and workshops. The results show that the attitudes of children from their sexual and gender roles can be expressed by emotions, thoughts and behaviors and they are consistent with their daily experiences. There are three main emotions: The joy of the game with their peers, sadness for the family experiences and anger to be subject to abuse by their parents and peers. Also they have the following thoughts: identification of the role of gender according to its three aspects such as treatment, clothing and play and demonstrate behaviors such as physical and psychological aggression among children. It should be emphasized that the guidelines remain male control, power and dominance and in females passivity, obedience and responsiveness. This study concluded that the learning of these children and adolescents regarding sexual and gender roles have been significantly influenced by the contexts (family, school, media and society), and these learnings are kept by the same subjects and these attitudes are manifested daily.

Keywords: Attitudes, Emotions, Thoughts, Behaviors, Sexual and Gender Role.



1. Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar las actitudes (las emociones, pensamientos y comportamientos) frente al rol sexual y de género en NNA entre 4 y 16 años que estudian primaria en la Institución educativa Proinco Hogar de Cristo, Corazón de María de la ciudad de Pasto y se encuentran en situación de vulnerabilidad por la pobreza y condiciones de vida de la familia.

Se busca establecer relaciones entre las actitudes dado que todos se entrelazan en la cotidianidad del ser humano definiendo pautas de comportamiento en la sociedad que se aprenden en los contextos familiar, social y educativo desde muy temprana edad.

(Casales, 1989, citado en González, 2010,3) menciona que las actitudes están conformadas por las emociones, pensamientos y comportamientos: El componente cognitivo, constituido por ideas o información que se tiene acerca del objeto; el afectivo referido a los sentimientos y emociones que el objeto de actitud despierta en la persona, y el conductual que indica el comportamiento del individuo respecto al objeto. (Petty y Wegener, 1998, citado en Briñol, Horcajo, Becerra, Falces y Sierra 2002, 771) define las actitudes como evaluaciones generales que las personas realizan sobre lo favorable o desfavorable que resultan las personas y los objetos de su entorno. Así, tanto hombres como mujeres toman actitudes frente su género de acuerdo a su entorno. Según lo afirmado por Rocha (2009, 254); y el Programa de las Naciones Unidas para el Género (2010, 28), los individuos aprenden a ser masculinos o femeninos través de la comunicación y la observación ya que imitan a sus compañeros, padres, vecinos y los medios de comunicación como la televisión, entre otros. Es una construcción particularmente situada, además, no es el sexo biológico la base de la diferenciación entre hombres y mujeres, sino el proceso de aprendizaje que se da

entre los individuos y el desarrollo de su sexualidad.

En relación con el sexo (el cuerpo sexuado) y la sexualidad estos van unidos, no son sólo aspectos importantes de la vida humana, sino que la constituyen desde el nacimiento hasta la muerte. La sexualidad es, por tanto, algo más que una dimensión de la persona Hernández y Jaramillo (2003,17).

Además de comprender el concepto de sexo y sexualidad es importante entender el concepto de género. El género permite entender que los patrones de organización basados en las diferencias sexuales (biológicas) son construcciones sociales y culturales, establecidas sobre esas diferencias, que han llevado a valoraciones desiguales de mujeres y hombres (Mazarrasa y Gil 2008,8).

Desde que el bebé nace los padres asumen comportamientos diversos teniendo en cuenta el género: A las niñas se las trata de manera diferente que al varón, con más suavidad y delicadeza. Las madres y padres desde que tienen a sus bebés los condicionan culturalmente, hasta el color de vestido que le ponen es importante para identificarlos como niña o niño. Las diferencias en el tratamiento que dan los padres y las madres a sus bebés y niños pequeños, continúan en el modo en que socializan a sus hijos e hijas cuando son más mayores. De acuerdo con Monjas (2004,11) "a menudo los padres enseñan directamente los roles de género que se dan por supuesto bien mediante mensajes verbales "los niños no lloran", "las niñas no pegan puñetazos", o bien mediante enseñanza directa en el modo de actuar y el particular sistema de refuerzos y castigos diferenciales". La misma autora señala que también de manera indirecta "los padres fomentan la adopción de roles de género a través de las experiencias que ofrecen a sus hijos e hijas (elección de juguetes, por ejemplo)". Las creencias de los padres y las diferentes expectativas en relación con los roles de género y

su conducta son también otra forma de influencia: corregir a -la niña- si está en dificultades; mayor libertad a los niños". Monjas (2004,11).

En las sociedades latinoamericanas caracterizadas por ser pluriétnicas, multiculturales y policlasistas ha prevalecido una fuerte dominación de los varones sobre las mujeres, respondiendo a una manifestación histórica, una construcción social y por tanto, una creación cultural. A medida que crecen los niños y las niñas adoptan roles de género, lo que equivale a decir patrones de conducta considerados apropiados y deseables para cada sexo.

El Programa Nacional de Educación para la sexualidad y Construcción de Ciudadanía afirma que: "La identidad sexual correspondería a la identidad psicobiológica del propio sexo y de la diferencia respecto al otro sexo, y la de género a la conciencia de la identidad psicosocial y cultural del papel desempeñado por hombres y mujeres en la sociedad" (Ministerio de Educación Nacional, 2008,13). Se puede decir que, la construcción de identidad sexual es un proceso psicológico que se fundamenta en los parámetros culturales que circundan al individuo por eso no sólo depende de los procesos intrapsíquicos sino de la información proveniente del entorno. En este proceso es de gran importancia la forma cómo se establecen las relaciones diferenciales con hombres y mujeres desde el núcleo familiar pues estas relaciones impactan sobre el proceso de socialización posterior en otras instituciones sociales. Este proceso ocurre de modo paulatino, a través del proceso de socialización que empieza en la familia y se va consolidando por la influencia de los compañeros y compañeras, de la escuela y de los medios de comunicación (Shaffer, 2000, 256; Monjas, 2004,9). A lo largo de la historia hombres y mujeres han realizado roles diferentes en la sociedad por lo que respecta a las ocupaciones fuera de la casa, el trabajo del hogar y las actividades de ocio entre otras, estas diferencias se suelen achacar a diferencias entre las

características psicológicas de hombres y mujeres" (Morales y López 2, 126)

Frente a la influencia de estos factores y condiciones actuales, se puede reconocer que los niños y las niñas nacen con un sexo biológico pero este no es el único determinante para adoptar un rol específico de género. No cabe duda que "existen influencias ambientales muy fuertes en los roles de género" (Delval, 1995, citado en Monjas, 2004, 11). De acuerdo a (Rodríguez, 2009, 1) "Hoy en día, la equidad de oportunidades no es una realidad social y para llegar a dicha igualdad no es suficiente con una educación mixta" por tanto el proceso de aprendizaje frente al rol sexual y de género requiere un trabajo más allá del aula de clase, de formación integral. (Díaz-Aguado, 2002, citado en Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009, 317) afirman que, aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo, siguen vigentes los "mandatos de género" y las expectativas sociales para que la mujer cumpla los papeles que tradicionalmente se le han asignado, unido a las nuevas demandas derivadas de la formación y de la profesión. Es claro también que aunque padres y madres parecen aceptar la igualdad en el plano teórico, la práctica evidencia numerosas contradicciones e incoherencias, especialmente en el terreno de la sexualidad. (Jiménez, Gil, Murga y Téllez, 2006,282; Barberá y Carrillo 2008,240).

Estos aprendizajes sobre el género son las raíces de las creencias frente al rol sexual que son definitivas en la vida de hombres y mujeres, ya que determinan formas de relacionarse; formas de convivir que tienen que ver con la conservación de la vida y sana convivencia. "El origen de la violencia se encuentra en las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres, favorecidas por pensamientos y actitudes sexistas muchas veces interiorizados de manera inconsciente". A propósito es en la familia donde se dan estos primeros aprendizajes, que han sido



repetidos y transmitidos de una generación a otra, con algunas modificaciones. (Grañeras, Mañeru, Martín, de la Torre y Alcalde, 2007,193)

La exageración y transformación de los roles de género es lo que constituye a los estereotipos del rol de género, los cuales se pueden considerar un conjunto de creencias estructuradas acerca de los comportamientos y características que se creen apropiadas para hombres y mujeres. “En realidad se trata de concepciones simples y fijas sobre el comportamiento y trato típico de cada sexo” (Monjas, 2004,9).

Rocha (2004,255), encontró que un “factor mediador entre la demanda de las situaciones tipificadas y las características individuales de los niños y las niñas, es justamente el tipo de rasgos y estereotipos vinculados al rol de género que poseen padres y madres”. En el proceso de desarrollo evolutivo del individuo, estos estereotipos y roles no sólo se adquieren y permanecen estáticos, por el contrario, en diferentes etapas de la vida especialmente en la adolescencia se producen varias transformaciones. Definitivamente, cada edad trae consigo formas diferentes de manifestar sus roles teniendo en cuenta su nivel de comprensión y apropiación.

2. Contexto de investigación

La Institución Educativa estudiada tiene características particulares ya que acoge NNA en situación de gran vulnerabilidad. En este contexto ofrece educación a los niños de preescolar y básica primaria. Los padres o familiares que se hacen cargo del menor tienen oficios en los estratos más bajos de la ciudad. En la actualidad se encuentran estudiando aproximadamente 170 niños y niñas entre los 4 y 16 años.

Este trabajo de investigación se consideró relevante porque en estos contextos familiares de situación de vulnerabilidad y pobreza se siguen manteniendo formas conservadoras y machistas en el trato cotidiano entre géneros, de manera que

los niños y niñas continúan perpetuando dichos comportamientos, se hace importante revisar qué ocurre con los roles sexuales en estas familias, en las pautas que inculcan a los niños y niñas y en el mantenimiento de patrones de sumisión y poder que deben transformarse hacia la equidad.

Como objetivos del trabajo se pretendió analizar las emociones, pensamientos y comportamientos de estos menores, frente al rol sexual y de género para que estos resultados pudieran ofrecer luces para tomar decisiones en el contexto escolar y plantear estrategias para modificar las actitudes hacia el bienestar de todos y cada uno de los actores en la cotidianidad de la escuela y de las familias. Este trabajo exploratorio es una fase inicial del trabajo sobre rol sexual y de género en estos NNA ya que la segunda fase se desarrolla a partir de las debilidades encontradas, e implica la elaboración y aplicación de una propuesta de prevención e intervención en el contexto escolar relacionada con educación para la sexualidad y género y que será objeto de un artículo posterior.

3. Problema de investigación

¿Cuáles son las actitudes de niños, niñas y adolescentes de la Institución Hogar de María, Corazón de Cristo frente a su rol sexual y de género?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar las actitudes de niños, niñas y adolescentes de la Institución Hogar de María, Corazón de Cristo frente a su rol sexual y de género.

4.2 Objetivos específicos

Identificar las emociones de niños, niñas y adolescentes de la Institución Hogar de María, Corazón de Cristo frente a su rol sexual y de género.

Describir los pensamientos de niños, niñas y adolescentes de la Institución

Hogar de María, Corazón de Cristo frente a su rol sexual y de género.

Determinar los comportamientos de niños, niñas y adolescentes de la Institución Hogar de María, Corazón de Cristo frente a su rol sexual y de género.

5. Metodología

La investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, a partir del cual es posible la observación directa por parte del investigador; de acuerdo con (Martínez, 2006, 757), se construyó una visión holística de los roles sexuales y de género en los NNA, mediante la relación directa entre los participantes y las investigadoras, lo cual permitió comprender, interpretar y resignificar aspectos emocionales, creencias, comportamientos y percepciones de la comunidad educativa dentro de su contexto, a través de sus recursos personales, sociales y culturales. Se escogió este paradigma ya que el objetivo fue analizar las actitudes de un grupo de niños, niñas y adolescentes acerca del rol sexual y de género, en edades comprendidas entre los 4 y 16 años. Ellos a través de sus vivencias y actividades cotidianas dan a conocer estas actitudes, en el juego con los pares, en el trabajo dentro del aula, en las conversaciones con las demás personas en fin cada experiencia se puede analizar la actitud. (Osses, 2006, 1) "La investigación cualitativa, está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual en el proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas. El análisis de esta información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología en un camino para llegar de modo coherente a la teorización".

5.1 Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolló desde el enfoque crítico social. El paradigma crítico introduce la ideología de forma

explícita de la autorreflexión crítica de los procesos del conocimiento; como lo menciona Cevotarev (2003, 23). "Se legitima el uso de métodos de investigación múltiples; incluye la subjetividad en su preocupación por los actores humanos y su consciencia; propone que la acción humana puede transformar las estructuras sociales (empoderamiento) y sienta las bases para las relaciones diferentes entre los miembros de la naturaleza humana". Es así como el trabajo realizado con estos NNA proporcionó elementos de reflexión desde sus vivencias cotidianas en el juego, trato con pares, relaciones interpersonales, actividades lúdicas y demás que permitieron asumir posturas de análisis crítico a las investigadoras frente a esta primera fase exploratoria. A la vez, lo que continuaría a partir de estos primeros resultados, que implica entonces el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta para la segunda fase de trabajo que será objeto de otro artículo.

5.2 Tipo de investigación

La investigación acción tiene como perspectiva epistemológica no concebir la verdad como preexistente en los hechos. El método de investigación- acción fue el más pertinente para desarrollar este proceso investigativo, en donde a través de la relación entre teoría y práctica se busca comprender la realidad que viven los niños, niñas y adolescentes y posteriormente se orientará a los participantes (NNA y docentes) a través de una cartilla de Educación sexual en la construcción de estrategias que potencialicen sus roles sexuales y de género hacia la equidad y el bienestar de todos (Sánchez, 2002, 157). Se propone una acción transformadora que favorezca la convivencia en una comunidad educativa donde los protagonistas principales son los NNA con el acompañamiento de sus docentes.

El presente artículo, es el resultado de la etapa inicial de todo el proceso investigativo, que corresponde a una fase exploratoria, en la cual se analizaron las actitudes de los NNA en relación con sus



roles sexuales y de género de 30 NNA de la escuela en mención. Aquí se evidencian los pensamientos, comportamientos y emociones del grupo en cuanto a los roles sexual y de género. De acuerdo con los resultados obtenidos, se procederá a una segunda fase que consistirá en diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de Educación para la sexualidad y de género en la población de la Escuela Proinco, Hogar de Cristo, Corazón de María y que corresponde a otro producto de investigación.

5.3 Población

Los NNA se seleccionaron teniendo en cuenta el muestreo por conveniencia y los siguientes criterios: a) Selección por parte de los profesores de los (NNA) que han presentado algún tipo de manifestación (palabras o comportamientos) sexuales hacia sus pares o también actitudes sexuales inapropiadas para su edad, b) 2. Consentimiento de los padres o acudientes para realizar el proceso investigativo y c) Interés manifiesto de los niños y niñas para participar en la investigación.

Los criterios de inclusión de los participantes fueron: a) que presente dificultades en sus manifestaciones sexuales (verbales, no verbales y físicas) con sus pares, b) que desee participar del estudio y c) que proporcione consentimiento informado, en el que se da a conocer los objetivos de la investigación y las implicaciones de su participación.

5.4 Técnicas para la recolección de la información

5.4.1 Talleres

Se utilizaron tres talleres con cada grupo de edad y a partir de los diarios de

campo de cada sesión se pudo recolectar información relevante.

Se aplicaron entrevistas con grupos focales en tres encuentros para grupo de edad los cuales fueron insumos fundamentales para el presente informe.

Los instrumentos que se utilizaron fueron variados: a) Formato de entrevista para los directivos y docentes de la Institución que contribuyeron a la selección de los NNA; b) Registros de observación a partir de los diarios de campo que se desarrollaron con cada una de las actividades con los grupos de NNA; c) Grupo focal con cada grupo seleccionado y d) 3 Talleres con cada grupo de edad, los cuales fueron elaborados de acuerdo con las subcategorías definidas previamente.

Cada uno de estos instrumentos se validó con los dos expertos en el tema, es decir a partir de sus observaciones referentes a la claridad de las preguntas y su pertinencia, se corrigieron los formatos los cuales fueron aplicados a los sujetos de la investigación.

5.4.2 Categorías y subcategorías de análisis

Previo a la aplicación de los instrumentos, se identificaron tres categorías de análisis: comportamientos, pensamientos y emociones teniendo en cuenta la definición de actitud considerada anteriormente; cada una de ellas con unas subcategorías definidas desde la teoría estudiada.

Para la identificación de las subcategorías se encontraron varios documentos que ayudan a reconocer que éstos tópicos son importantes a la hora de trabajar sobre las actitudes frente a los roles sexuales y de género. A continuación se presenta una breve fundamentación de los mismos.

Tabla 1. Participantes según rango de edad

Rango de Edad	Número de NNA por grupo	Rango de Edad
4 y 7 años	5 niños y 5 niñas	4 y 7 años
8 y 11 años	5 niños y 5 niñas	8 y 11 años
12 y 16 años	5 adolescentes hombres y 5 adolescentes mujeres	12 y 16 años

El Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía formulado por el Ministerio de Educación Nacional fundamenta que: “Los comportamientos culturales de género incluyen una variedad de características, relacionadas con estereotipos y prejuicios sobre el valor dado por la cultura a los hombres y las mujeres. Hay una gama enorme de ellos, que comprende desde aspectos explícitos como asignar el color rosado a las mujeres y el azul a los hombres, asumir que los juguetes adecuados para las niñas son diferentes a los de los niños, determinar distintas actividades para mujeres y hombres en su tiempo libre, los roles en la pareja, la familia y la sociedad y el ejercicio del poder”. MEN. (2008,13). Lo anterior fundamenta que el juego, la interacción, los deberes del hogar y las normas y estilos de autoridad pueden estudiarse cuando se investiga sobre el tema que nos atañe.

El documento que sistematiza la experiencia del proyecto de educación para la sexualidad recomienda que: “No desestimar lo erótico, lo reproductivo, lo comunicacional y lo afectivo”. Es importante que se trabaje en una conceptualización equilibrada de la sexualidad. Ministerio de Protección Social (2010,61), en este caso se está fundamentando lo referente a la comunicación y expresión de afecto. El mismo documento plantea que: “...”se debe tener en cuenta en la educación para la sexualidad a todos los actores. Entendiendo que las etapas de desarrollo moral son referentes importantes de las maneras como los sujetos se apropian de los derechos sexuales y reproductivos”. (2010, 62); Es así como los valores sobre el rol de género se justifica revisarlos en el presente estudio.

Una vez identificadas las categorías y subcategorías se elaboraron preguntas orientadoras, las cuales fueron validadas por dos profesionales expertos las cuales fueron aplicadas en los encuentros con los sujetos.

Tabla 2. Categorías, Subcategorías de estudio

Categoría	Subcategorías
Comportamientos	Juegos de acuerdo al género
	Normas y estilos de autoridad
	Interacción con los pares
	Deberes u oficios en el hogar
Pensamientos	Normas y estilos de autoridad
	Valores sobre rol de género
Emociones	Juegos de acuerdo al género
	Comunicación y expresión de afecto
	Normas y estilos de autoridad
	Interacción con pares

6. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos teniendo como punto de partida la información suministrada por los participantes de la Institución escolar, estos se organizaron de acuerdo con las categorías y subcategorías identificadas anteriormente y que surgieron de los objetivos específicos del trabajo.

6.1 Comportamientos

El actuar cotidiano de un ser humano dice mucho de lo que él es. Los NNA del presente estudio no sólo conversaron sobre su vida, su familia y su escuela, también mostraron parte de sus actitudes a través de sus comportamientos, estos se vieron reflejados en los juegos, los quehaceres del hogar y las agresiones a las que son sometidos en sus hogares o fuera de ellos.

6.1.1 Juegos de acuerdo al género

En el estudio se encontró que son claramente diferenciados los juegos de acuerdo con el género, así lo expresaron los niños y niñas preescolares: “las niñas juegan a las muñecas y a la cocina y el niño juega al partido, a las bolas, los ex box” y “al tope, a la cocina y a los bebés, son más divertidos los juegos de las niñas porque juegan más bonito. Las niñas juegan con muñecas y los niños con muñecos”.



De igual manera, durante la niñez intermedia, existe una clara diferencia entre los juegos de los niños y las niñas. Así se encontró en las voces de ellos lo siguiente: “las niñas con muñecas, los niños con colores, con muñecos, balones, celulares”, “los niños juegan con balones, o con muñecos, las niñas juegan con barbies o también con los niños.”

Es evidente que los juegos de género son diferentes, las niñas juegan con muñecas, tradición del papel que desempeñarán de madres en el futuro. El encuentro social con pares influye de cierta forma la construcción del rol sexual, y se puede referenciar el juego como otro punto crucial en el desarrollo de la identidad, ya que define formas de interacción de acuerdo a los roles que se asuman.

6.1.2 Interacción con pares

Se encontró que los niños son mucho más agresivos que las niñas, esto puede corroborarse con los siguientes relatos de las niñas cuando afirman: “no darles patadas a las niñas, Carlos me pega y me jala el pelo cuando salimos al recreo”, “Se tratan bien, y las niñas también mire aquí, mi compañero me rasgo, porque estaba haciendo la tarea y me rasguño, se tratan mal, juegan al partido y pelean a mano limpia. Los niños se dan puño”.

En el desarrollo de los talleres también se observó que en el aula, los niños se levantan del puesto, se tiran los lápices, se jalan los cuadernos o papeles con los que trabajan, son toscos y se agreden entre ellos con palabras, empujones o gestos y en algunas ocasiones agreden también a las compañeras.

La agresión en este contexto es común y corriente. Los docentes refieren que estos niños y niñas son agredidos por sus compañeros y les responden de igual manera, es importante estar atentos en la clase para controlar estos impulsos.

6.1.3 Deberes u oficios en el hogar

Cuando se les pregunta a las niñas sobre los oficios que ellas hacen en casa ellas responden: “Ayudar en la casa a tender la cama. Las niñas ayudan a las mamás a limpiar cosas. Las niñas trabajan en la casa”, “Tender la cama, hacer aseo, desempolvar, deberes escolares y caseros”. Lo que se manifiesta en el anterior relato de los sujetos investigados es que las niñas continúan con el patrón el ser responsables en las labores del hogar.

Es claro que el rol de género está influenciado por las determinaciones sociales, que buscan guiar con base en esto el comportamiento del individuo y en esta medida garantizar su inserción en un grupo específico. Igualmente, se observó tras la elaboración del taller que en los grupos de trabajo, tanto niños como niñas al momento de completar las figuras humanas plasmaban en ellas oficios y deberes referentes al género de la figura, por ejemplo en el caso de la figura humana femenina se preocupaban por escoger la ropa adecuada de acuerdo al género de las figuras, al tiempo que se comentaban entre ellas los deberes que realizaban en sus hogares como lavar los platos, tender las camas, barrer y realizar las tareas escolares. Los niños por su lado, también comentaban sus deberes tanto en la casa como en el colegio como tender su cama y hacer tareas.

En la vida cotidiana de los adolescentes se evidencian las diferencias en la normatividad de los hogares en cuanto al rol; un adolescente menciona, sobre el tema que responsabilidades tiene en su casa: “Yo no hago nada.....más vago que quien yo trabajo... primeramente...los sábados me voy a trabajar. Vender zapatos con mi papá en el mercado....”, mientras que las mujeres deben mantener un rol de sumisión, para no ver disminuida su feminidad y el rol que el modelo materno representa, una adolescente menciona, sobre sus responsabilidades en su casa: “yo en mi

casa: eh hh arreglar a hacer oficio...por veces cocinar...yo hago de todo, yo hago sopas, yo hago arroz, hago lo que dice mi mamá....”.

Es claro que se siguen manteniendo pautas relacionadas con los oficios tradicionales del hombre y la mujer y que estos niños y niñas han aprendido de sus familias reproduciéndolas en su cotidianidad.

Parece ser, que en algunos casos, los niños a pesar de su corta edad, deben aportar económicamente a la familia y salir a rebuscarse la vida compartiendo el trabajo con los padres o buscando sus propios trabajos. En estos contextos vulnerables se aprecian responsabilidades a muy temprana edad y a pesar de los intentos de apoyar a la niñez, este esfuerzo no suple la realidad encontrada ya que se sigue presentando deserción escolar para suplir necesidades prioritarias como el alimento diario.

6.1.4 Normas y estilos de autoridad

Los padres se comportan de modo distinto con los niños según sea el sexo, aunque no son siempre conscientes del trato diferenciado que les confieren. Ellos son modelos de identificación y al mismo tiempo sus relaciones son un referente de relación entre los sexos. Un ejemplo claro son las formas de castigo que se imparten a los adolescentes: mientras que un adolescente menciona que ante la transgresión de la norma “Me cascan y me dejan afuera de la casa”, una adolescente menciona: “Mis papas me regañan y me hacen hacer las cosas”.

6.2 Pensamientos

Los pensamientos de los NNA del presente estudio, muestran gran parte de los aprendizajes que tienen en su vida cotidiana, además de lo que debe ser de acuerdo a su género, se aprenden estereotipos que de cierta manera distorsionan el papel del hombre y la mujer en nuestro contexto.

6.2.1 Valores sobre rol de género

En Durante el desarrollo de la investigación se encontró que en uno de los talleres que se realizaron con los más pequeños, en el caso de los atributos físicos, las niñas discutían que la figura humana femenina debía tener el cabello largo, faldas rosadas y maquillaje mientras que la figura masculina le añadían accesorios como balones o carros; los niños destacaban que la figura femenina debería ser alta, de cabello largo y jugar con muñecas, y a la figura masculina debían tener bigote, sombreros y dinero. En relación con los rasgos físicos un niño pequeño manifestó que “los hombres son fuertes, las niñas débiles... las niñas son más delicadas”.

Evidentemente hay diferencias entre niños y niñas. Sin embargo estas diferencias se refieren más a la apariencia física como su cabello y sus vestidos y a los estereotipos adquiridos en la familia o contexto inmediato por ejemplo: la delicadeza de las mujeres o la fuerza física de los hombres. En todos los casos las explicaciones fueron sencillas y no retomaron diferencias fuera de lo evidente, en este caso la debilidad aparente de las mujeres y la fortaleza dada por la contextura física de los hombres.

Además del aprendizaje sobre rol de género que reciben de sus padres y el aprendizaje con pares, existe un aprendizaje del propio cuerpo y de las actitudes que se asumen del mismo. El reconocimiento del aspecto físico es muy importante; a la edad entre 8 a 11 años se notan con más claridad las diferencias entre niños y niñas y más aún entre niñas entre los 10 y los 11 años, las diferencias se muestran en la forma de vestirse, los intereses y el autocuidado. Así se observa cuando se hace alusión a las voces de los niños: “Las niñas son más sinceras y se arreglan más y se ponen cosas en la cabeza, los niños sólo se visten. De acuerdo con lo anterior, a las niñas les gusta usar más artículos y prendas de vestir que acentúen su género.



En cuanto al reconocimiento del propio cuerpo, los niños y niñas dan razón de las partes físicas femeninas y masculinas y lo hacen de forma explícita cuando dicen: “la parte íntima las niñas tienen senos., el niño tetillas (no sé más)... el cabello, la forma de vestir, la cara de los hombres es de machos más rasgada; las niñas más delicadas”.

Las diferencias físicas entre los y las adolescentes dan cuenta de rasgos físicos, vestimentas y características propias de su género: “La cara, la estatura, el cabello, la forma de vestirse, lo que juegan las niñas, que los hombres son más fuertes, las niñas más delicadas”. Adicionalmente, fue notorio encontrar el interés sexual de los adolescentes entre 12 y 13 años por sus compañeras de estudio, cuando hacían explícito su deseo de conseguir novia y de tener un acercamiento físico con ellas. Por el contrario, las adolescentes, más jóvenes, no mostraban mayor interés en sus compañeros varones.

Es importante mencionar que a medida que el adolescente se independiza, adquiere más importancia su relación con los iguales. Lo anterior, se evidencia en lo comentado por uno de los sujetos de estudio, al preguntar sobre los temas de diálogo de los niños y niñas de esta edad: “hablan de cuando uno está en una fiesta quien baila mejor, o quién es más bonita”, “Las niñas hablan de música, los niños de golpes”.

En general, persisten valores relacionados con el aspecto físico y la apariencia de cada uno de los géneros, sus atributos más sobresalientes y lo esperado para cada género. Lo que se observa es que a medida que crecen los niños y niñas van incorporando más atributos a cada género, resaltando lo importante y asumiendo prioridades en sus roles sexual y de género.

6.2.2 Normas y estilos de autoridad

Durante el transcurso de la investigación, se encontró que los NNA entienden que deben portarse bien, respetar a los

mayores, obedecer, en fin, valores que les enseñan en la escuela y que muchas veces no se cumplen. Así se encontró que a pesar de promulgar valores, ellos y ellas no son coherentes con su actuar. Durante la aplicación del taller los NNA se expresaban hacia sus compañeros y compañeras sin respeto y tolerancia al momento de prestarse entre ellos los materiales para realizar la hoja de trabajo, al momento de llamarles la atención a los NNA por pararse en repetidas ocasiones de sus puestos de trabajos, respondían de manera brusca o desafiante, con gestos en sus rostros como fruncir el ceño y manotear. Este fue un hecho recurrente en cada uno de los espacios, y en todas las edades.

6.3 Emociones

El aspecto emocional de un ser humano hace parte importante para su adaptación al contexto social en el que se desenvuelve. A pesar de los problemas y situaciones difíciles que enfrentan estos niños y niñas se trató de indagar sobre su sentir en relación con su comportamiento cotidiano, su familia y amigos.

En general, se pueden identificar cuatro tipos de emociones en estos niños y niñas: a) Sienten alegría especialmente cuando están jugando con sus compañeros y amigos; b) se sienten tristes por sus vivencias familiares, especialmente cuando son agredidos en la casa; c) manifiestan temores especialmente los más pequeños hacia los adultos por las agresiones y maltrato y d) los niños mayores sienten rabia cuando son objeto de violencia ya sea en la casa o en la interacción con sus pares.

6.3.1 Juegos de acuerdo al género

Las niñas que participaron en la investigación manifestaron alegría al estar juntas y al jugar con muñecas. Por su parte, los niños prefieren los juegos e intereses compartidos; evidenciándose esto en los sujetos de investigación cuando dicen que les gusta jugar, y les interesa el deporte. Ellos opinaron al respecto que les gustaba compartir con otros pares juegos como:

“A patinar, amigo secreto y baloncesto...” El sentir de estos niños implica compartir juegos con sus compañeros de género, disfrutar y pasarla bien durante el juego.

Dentro del vaciado de la información, se observó que los más pequeños se sienten tristes por no tener con quien jugar, por los regaños y los maltratos de los adultos y de los pares. Es importante resaltar que en cada técnica aplicada, se presenta recurrentemente que estos pequeños son maltratados por los padres o personas mayores que se encargan de su cuidado. Sienten temor de los mayores, de sus pares más grandes y si no son agredidos físicamente los gritan y los regaños son frecuentes. De acuerdo con algunos de los docentes, en su casa, estos NNA son agredidos por los padres o parientes, cada uno de ellos tiene historias que viven la violencia como el pan de cada día corroborando lo encontrado en los juegos.

Por otra parte, en varias oportunidades se observaron en los espacios fuera del aula de clases, riñas entre niños, en donde se perseguían y aparentemente jugando se agredían.

6.3.2 Comunicación y expresión de afecto

En cuanto a la comunicación, se encontró que las niñas son más expresivas que los niños, ellas son capaces de identificar que sienten en un momento determinado, en cambio para ellos constituye una dificultad. Por ejemplo si el niño se siente mal, el grita y pelea. La niña dice que se siente triste.

En las voces de las niñas se manifiesta que lo que les da miedo a las niñas son los niños, porque ellos les pegan y les dicen palabras soeces. Estos discursos se validan a través de la observación en el momento del juego, donde los niños mostraban recriminación y agresión hacia ellas.

En relación con el trato hacia otros, se encontró que en general los NNA sienten más confianza hacia sus madres o figuras

femeninas de la familia, ya que estas son más cálidas y encuentran refugio: “mi mama y a mis hermanas y a nadie más”, “a mi abuelita”, “a mi sobrina: Yuleysy 10 años, porque a lo que a ella le pasa me cuenta a mí y casi no peleamos”.

6.3.3 Normas y estilos de autoridad

En los estratos socioeconómicos menos favorecidos, se presenta comúnmente que en las familias se mantienen pautas conservadoras y machistas, que hacen que los adultos castiguen y ejerzan la autoridad de forma fuerte y sin dejar que los NNA se defiendan o repliquen ante sus mayores. Esto hace que muchas veces los NNA sientan temor ante los adultos que los crían, tengan desconfianza y generalicen el temor a otros más grandes que ellos.

El siguiente relato muestra cómo se siguen presentando casos de violencia hacia los NNA y que estos no pueden defenderse, a pesar de ello, dicen querer mucho a sus padres, ya que el castigo es una forma de cariño.” Mi papá me castiga...mi papá es muy mal para castigar... bravo no es... pero la forma de castigar es dar tres o cuatro correazos...él en vez de dar tres o cuatro da: diez...diez...puños, patadas cachetadas...la otra vez me saco de la casa y una vez me tiró del balcón... se me rompió el intestino de la orina.... tenía rabia”.

Es muy interesante encontrar en cada relato, parte de las vivencias de estos NNA y cómo estos son objeto de violencia en sus hogares. Parte de lo que aprenden en su casa lo replican en la escuela, es así como se mantienen las pautas de dominación de parte del hombre y sumisión de parte de la mujer, estereotipos que sobresalen en cada uno de los NNA que hicieron parte de la investigación.

6.3.4 Interacción con pares

En cuanto a los sentimientos de bienestar y las emociones de alegría los pequeños refieren que asistir a la escuela



los hace sentir felices, comparten con sus pares y amigos con los cuales juegan y desarrollan su proceso de socialización. La escuela les brinda un espacio diferente a la casa, en donde pueden jugar, interactuar con compañeros y aprender cosas nuevas, lo cual les llena de gusto por estar allí. Para los niños y niñas preescolares el suceso más emocionante y significativo de sus vidas infantiles tiene lugar el día en que ingresan en la escuela primaria “Me encanta mi escuela, aquí juego con mis amigas”, “me gusta mucho mi escuela, aprendo lo que me enseña mi profe”. Aparentemente la escuela es ese espacio de felicidad en donde el niño(a) puede expresarse, pensar y sentir con más libertad.

7. Discusión de resultados

Para cumplir con los objetivos de la investigación, se hace referencia a que las actitudes en el ser humano muestran tres componentes fundamentales como son el sentir, el pensar y el actuar. El desarrollo humano no es más que un cambio sostenido en el modo en que una persona interpreta, percibe, experimenta su ambiente y se relaciona con él (Guitart 2008, 14). Cada uno puede mostrar direcciones distintas o al contrario complementarse para una mejor comprensión del fenómeno. En lo que se refiere a estos NNA, se identificaron recurrentemente pautas adquiridas por ellos desde la familia, el contexto inmediato y reproducido obviamente en la escuela.

La socialización de género tiene su primer escenario en la familia. Es allí donde niños y niñas comienzan a moldear su personalidad, aprenden la existencia de los conflictos, conforman su identidad sexual y su identidad de género por medio de la interacción afectiva con la madre y el padre y la incorporación de los modelos a través de mecanismos como la identificación, la imitación o la diferenciación como lo indican (Gómez, Bernal y García, 2001,4)

Es importante reconocer que la escuela también ejerce un papel clave en el aprendizaje del niño o niña de sus roles y comportamientos sexuales. (Flores, 2005,67) plantea que si bien existen escasas diferencias formales en los programas educativos de hombres y de mujeres, los mecanismos de discriminación se relacionan con el contenido sexista de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del profesorado con sus alumnas, lo que constituye un currículo oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias hacia la mujer.

En primer lugar se retomará lo aprendido en el hogar, luego lo que les enseñan los pares y por último lo aprendido en el contexto escolar. Lo anterior fue explícito en el presente trabajo donde se aprecia como los niños tienden a imitar comportamientos observados en los progenitores del mismo género puesto que desde edades muy tempranas estos observan que conductas son apropiadas para su género de acuerdo a un previo reforzamiento social directo y vicario. Este se hizo más evidente en los deberes que los NNA realizaban en sus casas ya que principalmente las madres inculcan o exigen tareas en el hogar muy propias de cada género. Tal como lo afirma (Monjas 2004,11) “La identificación con el padre o madre –según el sexo- y la imitación de sus respectivas conductas constituyen otra posible vía de refuerzo de los roles de género tradicionales”. En el juego de representación, de dramatización de roles (hace que barre, que cocina, que arregla el coche...), o en los juegos de muñecas (las viste, da de comer...), los niños reproducen las relaciones entre los adultos del mundo cercano familiar, escolar y social que les rodea, y ello contribuye al progresivo proceso de identificación con el modelo del adulto (Garaigordobil, 2005,38).

En relación con las normas de autoridad también es claro que el castigo físico es más común para los varones, las niñas no están excluidas de estas prácticas de control, sin embargo ellas siguen más

fácilmente las reglas. La transgresión de los límites sociales es más aceptada y tolerada en el caso de los hijos, quienes poseen un mayor grado de libertad y permisividad, pero en el trato con las hijas predomina la idea de que deben ser más obedientes y no romper las reglas (Barneveld, González, López, Zarza, 2010, 92).

Frente a lo anterior surgen preguntas que posiblemente orienten el trabajo a desarrollar en el futuro: ¿Cómo puede influir el contexto educativo para que se modifiquen estas pautas muchas veces inapropiadas? ¿Qué propuestas de trabajo formativo se pueden sugerir para estos hogares de gran vulnerabilidad y que se conviertan en aprendizajes significativos para ellos y sus niños?

La identidad sexual, en los primeros años ha estructurado en el niño y la niña unos patrones de comportamiento, unas formas de comunicarse, de vestirse, de hablar; en general de relacionarse con el mundo que le rodea, de allí que todo lo aprendido defina la postura que adopten tanto hombres como mujeres frente al otro género.

Las actitudes respecto al rol también son reforzadas por pares, estos niños y niñas del mismo sexo refuerzan continuamente las creencias estereotípicas y los comportamientos. En la edad de tres años, los compañeros del mismo sexo refuerzan de forma positiva los juegos tipificados de género, alabando, imitando o disfrutando actividades con compañeros de la misma edad. También se puede apreciar que los preescolares son criticados por sus compañeros cuando seleccionan actividades del sexo opuesto. Es más fuerte esta tendencia en los niños que en las niñas y para ser reconocidos como hombres en una cultura patriarcal, necesitan descontaminarse de lo femenino, "Ser hombre se vuelve para ellos no ser mujer" (Thomas, 2006, 167).

En el ámbito de la expresión emocional (Martínez, Zech & Páez, 2004, citado en Malúa y Muñoz, 2010, 24), entienden el

proceso como uno de los principales procesos implicados en el establecimiento de relaciones interpersonales debido a que las personas tras sentir una emoción, la expresan verbalmente y la comparten con otros individuos. Estos niños y niñas expresan emociones de tristeza, ira, alegría, pero en general sus emociones nos permiten identificar aquello que ocurre en el entorno que los afecta, también nos proporcionan información útil para la toma de decisiones". (Ministerio de Protección Social, 2011, 14).

Los niños también manifiestan que les alegra maltratar a otros niños, lo que parecería un aprendizaje de cómo relacionarse con sus pares desde una posición varonil de poder; (Chitiva 1997 citado en Jaramillo, Cárdenas y Forero 2007, 4) menciona que "Entre los niños hay muchos intercambios agresivos como los empujones, puntapiés y coscorriones, lo cual les agrada porque representa masculinidad y demuestra su fuerza y poder". (Coie y Cols 1991, citados en Jaramillo, Cárdenas y Forero 2007, 4), mencionan que:

"Estos intercambios que evidencian agresión por obtener un poder y una posición de defensa y status frente al grupo no genera mayores conflictos y son en la mayoría de las veces pasajeros; en cambio, la agresión instrumental que también se puede evidenciar entre los niños y niñas puede llevar a reacciones de rechazo en el grupo que pueden prolongarse en el tiempo, y esto se da por transgresión de la norma",

Los comportamientos son reforzados por su grupo como una necesidad de pertenencia y construcción del propio concepto en un aprendizaje mutuo; así como lo enuncia (Bennett & Sani, 2008 citado en Nesdale, 2011, 600): «La pertenencia a grupos son una parte integral de sus conceptos de sí mismos".

Situación muy recurrente en estos NNA de la escuela. Es claro que el llamado acoso escolar también aparece en este contexto, donde los más pequeños son



víctimas de los grandes. La exposición a violencia escolar puede estar incidiendo en que los estudiantes sean más agresivos, lo cual lleva a que otros estudiantes estén más expuestos a violencia escolar (Chaux, 2013, 48). Para (Nesdale, 2011, 601) Además, los niños que son rechazados por su grupo de pares refleja mayor estado de ansiedad, disminución de la autoestima y una tendencia hacia una mayor conducta antisocial, a partir de tan sólo 6 años de edad. En el caso de la violencia escolar, el agresor habitualmente proviene de entornos familiares con dificultades para enseñar a sus menores a respetar límites y normas (Carretero, 2011, 28), esto se hizo evidente en el presente estudio, haciendo caso omiso a las sugerencias de los maestros, se presentaban frecuentemente agresiones dentro y fuera y del aula, especialmente en los niños mayores de 8 años. Otra razón u otra causa por la que, a veces, los jóvenes dejan una escuela, y tiene que ver con cómo se sienten con el grupo de pares, con sus compañeros (Canevari, Catala, Colar, Con, Lacal, Lara, Montes, Susini, 2012, 23). Es claro que hay que tomar medidas preventivas hacia la violencia en las escuelas, situación que hoy se considera como prioridad dado su incremento y desborde en todos los niveles educativos.

La escuela también puede ser un espacio de expresión de lo vivido en otros contextos; de acuerdo con la Reseña del cuaderno de Educación Sexual Integral para la Educación Primaria "Se recuerda que la escuela, como espacio complejo de múltiples interacciones, puede ser uno de los lugares donde niños y niñas viven situaciones de discriminación por sus procedencias familiares; esto les provoca sufrimiento y marginación, generando paralelamente contextos de violencia". (Reseña, 2010, 7) El trabajo en la escuela puede prevenir estas problemáticas, pero no son suficientes los esfuerzos a la hora de revisar los demás contextos que rodean a los menores. En el documento Educación sexual integral para la

educación primaria se afirma que "desde la escuela, es posible trabajar para desarrollar capacidades emocionales como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los y las demás" (Reseña, 2009, 13). Poder revisar todos los espacios por los que transita el niño y la niña, es un reto para la escuela que debe canalizar apropiadamente estrategias que posibiliten su bienestar. Por otra parte, la vida cotidiana se convierte en el espacio educacional, "que como espacio de convivencia debe vivirse como un espacio amoroso" (Maturana, 1995 citado en Echeverría, Estrada, Henao, Mantilla, 2010, 28). Siguen interrogantes que deben intentar ser resueltos desde la investigación: ¿Cómo integrar el contexto familiar, social y escolar de estos niños para su bienestar?

El encuentro social con pares define la construcción del rol sexual, como lo menciona "Es a través de la socialización, de la realización de actividades compartidas, cómo las personas incorporan, se apropian de estos conocimientos, creencias o prácticas" (Guitart 2008, 16) y se puede referenciar el juego como otro punto crucial en el desarrollo de la identidad, ya que define formas de interacción de acuerdo a los roles que se asuman. "El juego es una oportunidad para el niño de explorar su lugar en el mundo, sus relaciones con los demás, las formas aceptables de comportarse de las que no lo son, siendo también una oportunidad para conocer a los otros, para valorarlos, aceptarlos o rechazarlos" (Garaigordobil 2005, 29).

En cuanto a las diferencias de género respecto al juego se menciona de forma más reiterada y criticada el papel del género masculino, donde se muestra mayor dominancia, control, lo cual se denota como algo más negativo que positivo. Se puede entender la tendencia masculina de dominarlo todo, de vencer siempre físicamente y ante la imposibilidad física y emocional que tienen muchos jóvenes y niños, la única opción es encarnarse en un personaje omnipotente, grande y



fuerte que vence, gana puntos y es centro de admiración, (Vaca y Romero 2007,38) lo cual se podría ver en las voces de las niñas cuando afirman que el vocabulario usado por los niños es más agresivo y ejercen más poder en las relaciones. Hoy se sabe que chicos y chicas expresan la agresión de forma diferente: las chicas utilizan formas más indirectas o relacionales (exclusión social, difusión de rumores negativos) que los chicos (Cairns & Cairns, 1994 citado en García Bacete 2008,211), hecho que concuerda con lo observado en la escuela.

Por su parte, los menores más pequeños califican a los niños como fuertes, rápidos y crueles y a las niñas como temerosas e indefensas tal como se encontró en el presente estudio y es corroborado por (Ruble y Martin 1998, citados en Palalia, 2001,287).

En este caso, se aprecia muy claramente que los niños se juntan con niños y las niñas con las otras niñas, en los juegos, recreo y demás actividades, de manera que, así se van diferenciando del otro sexo e identificando con sus iguales. Se elige a los compañeros de juego y de relación por las semejanzas y por lo que se tiene en común con ellos y en este sentido no es de extrañar que se elija preferentemente a los del mismo género (Haselager 1998 citado en Sureda, García-Bacete y Monjas 2009,307).

Por otra parte, en esa construcción de la identidad de género los niños y las niñas tienen diferentes gustos en las actividades lúdicas como en la recreación y el deporte, los grupos suelen ser formados por niños del mismo sexo, no hay un interés exclusivo por el otro género.

Es importante mencionar que aunque los niños pueden aprender muchas actitudes de sus pares, los padres definen y determinan desde su autoridad el comportamiento de sus hijos. Es evidente que los NNA de esta investigación rechazan la norma y autoridad en las actividades cotidianas de clases y sus padres o per-

sonas a cargo del niño/a no han encontrado salidas óptimas para mejorar estos comportamientos.

Además del aprendizaje sobre rol de género que reciben de sus padres y el aprendizaje con pares, existe un aprendizaje del propio cuerpo y de las actitudes que se asumen del mismo. El reconocimiento del aspecto físico es muy importante; a la edad entre 8 a 11 años se notan con más claridad las diferencias entre niños y niñas y más aún entre niñas entre los 10 y los 11 años, las diferencias se evidencian en la forma de vestirse, intereses, autocuidado, en los gustos y actividades entre géneros en esta edad se hacen más marcadas.

En los adolescentes entre 12 y 16 están en un proceso de reconocimiento por lo tanto las diferencias no son tan arraigadas, hay más libertad en los intereses, el vestir y en el trato, como lo dice (Heinze y Horn 2011, 608) Los adolescentes pueden ser particularmente propensos a tener múltiples e incluso contradictorias creencias debido al hecho de que la mayoría de los jóvenes están empezando el desarrollo de una comprensión de su propia sexualidad y la de los otros.

Las niñas tienden a estar más unidas y tener más apegos, los grupos de niñas no solo tienden a ser más pequeños que los de los niños, sino que parecen funcionar bastante diferente. "Las niñas le dan más importancia a la proximidad física y a la conversación íntima. (Arenas 1996 citado en Jaramillo, Cárdenas y Forero, 2007,3) Existe un patrón de comportamiento femenino y otro masculino de relaciones interpersonales en la infancia y en la adolescencia y se señala que: a) los chicos son más agresivos y competitivos en situaciones sociales; b) las chicas son más cooperativas y colaboradoras; c) las chicas prefieren la interacción social verbal, mientras que los chicos la prefieren a través de las manos y de la actividad física; d) las chicas se adaptan mucho mejor que los chicos a las expectativas



sociales del profesorado tales como, estar sentadas y escuchando, seguir las normas y cooperar con el docente" (Navarro, 2004 citado en Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009,307).

Aquí es evidente que todo lo teórico concuerda con lo encontrado en estos NNA, reafirmando que el aprendizaje tiene que ver con los estereotipos enseñados en los contextos familiar y escolar. Se muestra además que entre 8 y 11 años tanto los niños como las niñas confían más en la figura femenina que masculina, de allí que tanto niños como niñas sientan un mayor apego y confianza con la figura femenina y se sientan más protegidos y sus sensaciones sean de bienestar; como lo enuncia (Pinedo y Santelices 2006, 202) cuando mencionan "Estas conductas que permiten establecer relaciones significativas entre los cuidadores y los niños surgen a partir de representaciones mentales internalizadas". El alumnado asume a título personal ciertos mandatos de género, lo que se refleja en la creencia de que lo mejor para una mujer es casarse y ser madre (García, Rebollo, Buzón, González, Barragán y Ruiz, 2010,225). Se sigue manteniendo el papel protagónico de la mujer en la crianza de los hijos/as, es posible que ¿algún día los hombres asuman con mayor propiedad la crianza compartida?

A lo largo de la historia se ha mencionado que "los hombres son más racionales y las mujeres más emocionales y delicadas" (Goleman 1996,161). A la hora de expresar sus afectos, las niñas se muestran más sensibles y simpáticas que los niños (López, 2007,134). Este estereotipo cultural se aprecia todavía en estos NNA ya que reflejan representaciones sociales respecto a las emociones de la mujer y del hombre al igual que en el niño y la niña perpetuando la debilidad femenina y acrecentando la fortaleza masculina. Entre los 7 y 9 años cobra gran fuerza la tendencia a actuar según los estereotipos de género, estereotipos que, en el caso de los varones, prescriben elementos de brutalidad e impulsividad. Etxebarria, et

al. (2003,157). Diversos estudios corroboran que encuentran que el alumnado de educación secundaria manifiesta actitudes estereotipadas en relación con el género en la dimensión corporal, social, intelectual y emocional, descubriendo que los chicos parecen tener más interiorizado los estereotipos de género que las chicas (Colás y Villaciervos 2007 citado en García ,et. al. 2010)

Es una realidad el que se sigan presentando pautas machistas y de control hacia la mujer, que evidentemente descalifican y menosprecian su papel dentro de la sociedad. ¿Cómo se buscará la equidad en los géneros en un contexto complejo y cerrado? ¿Son los niños y niñas los protagonistas de esos cambios necesarios?

La posibilidad de comprender la sexualidad como una construcción social permite la guía y orientación de dicha construcción y esto adquiere relevancia en la adolescencia, pues la gran revolución física, psicológica y social que implica, puede ser un riesgo y una oportunidad que coexisten en la construcción de la identidad a partir del rol sexual y de género. Este estudio exploratorio pone de relieve que aunque la revolución femenina ha dado unos pasos enormes frente al yugo machista, en estos contextos vulnerables se siguen manteniendo y reforzando pautas de sumisión de la niña, y poder ejercido por el niño con pensamientos, comportamientos y emociones que marcan inequidades en los juegos, actividades cotidianas, relaciones interpersonales y especialmente en los roles sexual y de género que se harán cotidianos en el futuro de estos individuos.

De acuerdo con el programa de Educación sexual integral para la educación primaria propuesto en Buenos Aires en 2009 " La escuela es uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales, fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo

integral y pleno de nuestros niños y niñas". (PESI, 2009,8), de manera que es allí donde se debe actuar para mejorar los estilos de vida de la comunidad en general. (Morgade 2009,11) afirma que "toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género", de manera que no se puede prescindir de la escuela para apoyar y renovar la cultura de nuestros niños, niñas y adolescentes.

8. Conclusiones

La identidad de género se aprende con la socialización especialmente en la familia y se formaliza en la interacción afectiva que entre los miembros de ésta se establece, teniendo como punto de referencia las cualidades que la cultura proporciona como apropiadas para ser hombre o ser mujer.

La influencia cultural explica muchos de los procesos que ocurren con el manejo de la sexualidad desde muy temprana edad, ella es la encargada de determinar incluso qué es lo apropiado y qué no lo es, la forma de trato entre los géneros puede predecir el comportamiento futuro de estos NNA.

El tema de la sexualidad está marcado en lo transgeneracional: El estudio muestra como a pesar de vivir en el siglo XXI, se evidencian aun pautas de violencia en la familia y la escuela, esto se debe a las creencias y prejuicios frente al rol sexual, que es necesario revisar desde diferentes perspectivas transgeneracionales de: Profesores, padres de familia, abuelos, niños, niñas y adolescentes.

Es interesante también identificar cómo los pares ejercen un papel fundamental a la hora de repetir modelos de comportamiento, son ellos los encargados de perpetuar acciones muchas veces no apropiadas, que son avaladas por los compañeros con risas, gritos y otras manifestaciones las cuales permiten el acceso a un grupo social específico. Estos

NNA necesitan de la aprobación de los demás, de modo que buscan diversas formas para ello.

En cuanto al contexto educativo en lo que se refiere a los docentes, se encuentra que a pesar de sus intentos de mejorar la convivencia dentro del aula y fuera de ella, estos NNA necesitan mayores incentivos y motivadores que les ayuden a fortalecer sus habilidades sociales, su control de impulsos y control emocional, ya que estos componentes son pobres o inapropiados en su hogar, de manera que los docentes deben idear nuevas estrategias especialmente lúdicas de trabajo en clase que propicien mejores resultados en su labor.

El rol de género, el rol sexual y la identidad, son construcciones culturales que se transmiten de generación en generación y que en cada subcultura van propiciando pautas de comportamiento acordes con lo esperado. En este trabajo, se observa que NNA han aprendido de sus padres, pautas arraigadas que se manifiestan cotidianamente en la escuela a través del contacto con sus pares, que se convierte en estereotipos que se repiten fortaleciendo rasgos marcados para cada género.

La familia sigue siendo la principal formadora de valores en la sociedad y es en ella que debe hacerse énfasis para la construcción de roles acordes con los cambios sociales y necesidades de cada género. Es por esto, que debe educarse en las familias nuevas formas de ver los papeles que desempeña los hombres y mujeres y posibilitar herramientas para un cambio de valores en el hogar.

Es un compromiso importante para las investigadoras ya que lo que se observa en estos estudiantes refleja modos inapropiados de trato entre géneros, violencia y descalificación, se mantienen comportamientos machistas y excluyentes que no son sanos para ellos y sus congéneres. Adicionalmente, las normas en el hogar no se encuentran fortalecidas, deben propiciarse espacios en donde se fomenten valores y normas de comportamiento que



posibiliten la convivencia y un mejor vivir para esta población.

Por tal motivo, el paso a seguir consiste en elaborar, aplicar y evaluar un programa de educación sexual relacionado con el rol sexual y de género dirigida a NNA de la Escuela, con el propósito de prevenir e intervenir en las problemáticas encontradas.

9. Recomendaciones

A través del análisis se definen cuatro recomendaciones: El tema de la sexualidad debe tratarse desde lo transgeneracional, es un asunto de todos, es necesario darle una mirada interdisciplinar, debe ser transversal y finalmente para evaluar el cambio debe ser longitudinal.

Es un asunto de todos: Si bien es cierto el tema de la sexualidad se ha enmarcado en la escuela gracias a la ley general de educación y el proyecto de educación sexual, no queda allí, va más allá y esta permeado en todo lo que nos rodea y por ello es fundamental imprimir en todos la corresponsabilidad frente a las actitudes propias y ajenas respecto a la sexualidad.

Una mirada interdisciplinar: Para comprender de una manera más amplia el tema de la sexualidad. Un programa de educación sexual no puede desligarse de la opinión de diversos profesionales que de una u otra forma pueden aportar a los NNA y sus familias.

Debe ser transversal: Es necesario que se incluya dentro del proyecto de educación sexual obligatorio de los colegios el tema de las actitudes frente al rol sexual y de género como un eje moderador y transversal no solamente como una asignatura que parte del proyecto sino que permea el currículo y donde los contenidos de formación confluyan para resignificar creencias y que estas realmente impacten en las actitudes y por ende en el modo de vivir de NNA.

Debe ser longitudinal: Si no se evalúa el impacto de los programas de educación sexual en la comunidad a través del tiempo, no se tendrá un registro de los cambios que han surgido. Evaluar la incidencia de los programas a través del tiempo permite analizar la efectividad de las acciones, finalmente lo que se busca es ir mejorando la calidad de vida de las nuevas generaciones.

10. Bibliografía

- Barberá, Ester, y Carrillo Jesús. (2008). Perspectiva de género en la Psicología académica española Universitat de València y Universidad de Sevilla Revista Psicothema No. 2.
- Barneveld, Hans, González, Norma, López, Arratia, Fuentes y Zarza, Susana Silvia. (2010) La actitud de los jóvenes mexicanos hacia los límites sociales: un análisis desde la perspectiva de género. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. No. 2.
- Briñol, Pablo, Horcajo, Javier, Becerra, Alberto, Falces, Carlos y Sierra, Benjamín. Cambio de actitudes implícitas. Revista Psicothema. No. 4.
- Cebotarev, Nora. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. No. 1.
- Canevari, Juana, Catalá, Silvia, Coler Marisa, Con Melina, Lacal, Diana, Lara, Lina, Montes, Nancy y Susini, Sonia. (2012). Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010*. Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos. No.16.
- Carretero, Bermejo, Raúl. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales Revista Complutense de Educación. No. 1
- Chaux, Enrique. (2013). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Editora Aguilar.

- Dirección General de Salud Pública, Ministerio de la Protección Social, Fondo de Población de las Naciones Unidas – UNFPA (2010). Sistematización de la experiencia del proceso formativo del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, Bogotá. Autor.
- Echeverría, Luz, Estrada, María, Henao, Gloria y Mantilla, Carolina. (2010). *Dos formas de contar y tejer la experiencia Sistematización Proyecto Re Creo 2009 – 2010*. Secretaría Distrital de Integración Social, Bogotá. Disponible en: <http://maria-vitoestrada.blogspot.com/>. (Recuperado en Agosto 15 del 2013).
- Educación sexual integral para la educación primaria: *contenidos y propuestas para el aula*. Disponible: www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_primaria.pdf. (Recuperado en Agosto 19 del 2013).
- Etzebarria, Itziar, Apodaca, Pedro, Eceiza, Amaia, Fuentes, Jesús y Ortiz, José. (2003). *Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar*. Disponible en: <http://www.ehu.es/pbwetbil/itziweb/PDFS%20WEB/Difdegeneroemoc.pdf> (Recuperado en Agosto 15 del 2013).
- Franzoi, Stephen. (2003) *Psicología social*. México, México: Editorial. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Flores, Raquel. (2005). Violencia de Género en la Escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. Revista Iberoamericana de educación. No. 38
- Garaigordobil, Maite (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Disponible en: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/Libros_completos/Premio%20OO3%20MEC%20Programa%2010-12.pdf (Recuperado en Agosto 15 del 2013).
- García, Bacete, Francisco, Juan. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 A 11 años. Revista Mexicana de Psicología. No. 2.
- García, Rafael, Rebollo, Catalán, María, Buzón, Olga, González, Ramón, Barragán, Raquel; Ruíz Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. Revista de Investigación Educativa. No. 1.
- Goleman, Daniel. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Gómez, Freddy, Bernal, Margarita y García, Carlos. (2001). *Violencia Intrafamiliar. Masculinidad y violencia intrafamiliar. Conceptos de género y estudios de masculinidad*. Editorial Legis, S. A.
- González, Teresa. (2010). Las creencias y el proceso de salud – enfermedad. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. No. 2.
- Guitart, Moises (2008). Revista Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. No. 2.
- Grañeras, Monserrat, Mañeru, Ana, Martín, Raquel; De la Torre, Cristina y Alcalde, Almudena. (2007). La Prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas. Revista de Educación. No. 342.
- Hernández Morales Graciela y Jaramillo Gujarró Concepción (2003) *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil*. Disponible en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/17Edusex.pdf>. (Recuperado en Agosto 15 del 2013).
- Horn, Stacey and Heinze, Justin (2011). She can't help it, she was born that wayll: Adolescents' beliefs about the origins of homosexuality and sexual prejudice. Revista Anales de Psicología. No. 3.
- Jaramillo, Mario, Cárdenas, Tatiana, Forero, Camila y Ramírez, Dinian (2007). Juicios expresados por niños y niñas de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social dentro de un grupo escolar. Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología, No. 001.
- Jiménez, Carmen, Álvarez, Beatriz, Gil, Antonio, Murga, María., Téllez, José. (2006). *Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91612205.pdf> (Recuperado en Agosto 27 de agosto de 2013).
- López, Luz (2007). Caracterización del desarrollo psicoafectivo en niñas y niños escolarizados entre 6 y 12 años de edad de estrato socioeconómico bajo de la ciudad de Barranquilla. Revista. Psicología desde el Caribe. No. 019.
- Malúa, Johana y Muñoz, Iván. (2010) Construcción de una prueba psicológica para medir el desarrollo emocional en niños y niñas escolarizados, de edades entre 3 y 6 años. Trabajo de grado, Universidad de Nariño.



- Martínez, M. (2006). La investigación Cualitativa. *Manual Teórico Práctico de Investigación*. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603520 (Recuperado el 20 de Agosto de 2013).
- Mazarrasa, Lucía y Gil, Sara. (2013). *Salud Sexual Y Reproductiva*. Disponible en: [Http://Www.Msssi.Gob.Es/Organizacion/Sns/Plancalidadesns/Pdf/Equidad/13modulo_12.Pdf](http://Www.Msssi.Gob.Es/Organizacion/Sns/Plancalidadesns/Pdf/Equidad/13modulo_12.Pdf). Recuperado el 29 de agosto de 2013.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Módulo 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Colombia. DISPONIBLE EN http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf
- Ministerio de Protección Social, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Ministerio de Educación Nacional (2011). *Guía para jóvenes sobre tu sexualidad, ¿quién decide?* Disponible en: www.comminit.com/files/sobre_tu_sexualidad_quien_decide.pdf. (Recuperado el 23 de agosto de 2013).
- Monjas, María, Inés. (2004). Ni sumisas ni dominantes: *Los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia*. Disponible en: www.sabiduriaaplicada.com/documentos/ni-sumisas-ni-dominantes.pdf. (Recuperado el 20 de agosto de 2013).
- Morales, Francisco, López, Mercedes (2003) Bases para la creación de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género. *Revista Psicothema*. No. 4.
- Morgade, Graciela. Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina (2009). Disponible en: <http://electivogenero.files.wordpress.com/2011/11/01-morgade-g-2009-hacia-una-pedagogia-3ada-para-una-educacion-sexuada.pdf>. (Recuperado el 21 de agosto de 2013).
- Nesdale, Drew. (2011) Social groups and children's intergroup prejudice: Just how influential are social group norms? *Revista. Anales de Psicología*. No. 3.
- Osses, Sonia, Sánchez, Ingrid, & Ibáñez, Flor, Marina. (2006). *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s071807052006000100007&script=sci_arttext. (Recuperado el 4 de junio de 2013).
- Papalia Diane, Wendkos Sally y Duskin Ruth. (2001). *Desarrollo Humano*. (8va Ed.). Ciudad de México, México. Editorial. Mc. Graw Hill.
- Pinedo José, Santelices María Pía. (2006). Apego adulto: Los Modelos Operantes Internos y la Teoría de la Mente. *Revista de terapia psicología*. Sociedad Chilena de Psicología Clínica. No. 002
- Programa de las Naciones Unidas para el Género, (2010). *Desarrollo Humano en Chile 2010. Género: Los desafíos de la igualdad*. Inscripción N° 187979. ISBN: 978-956-7469-20-8. Disponible en: http://www.pnud.cl/idh/PNUD_LIBRO.pdf. (Recuperado el 29 de agosto de 2013).
- Subsecretaría de Educación, Dirección de Gestión Curricular, Dirección Provincial de Educación Primaria. *Reseña del cuaderno de "Educación Sexual Integral para la Educación Primaria"*. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/educacion_sexual_integral/resenia_del_cuaderno_de_educ_sexual_integral_para_la_educ_primaria.pdf. (Recuperado el 25 de agosto de 2013).
- Rocha, Tania Esmeralda (2009). *Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: Un Recorrido Conceptual*. Interamerican Journal of Psychology. Editorial: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Rodríguez Cobos, Eva María. (2009) *La igualdad de género*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/06/emrc.htm. (Recuperado el 5 de agosto de 2013).
- Sánchez, Alipio. (2002). *Psicología Social Teoría Método y Práctica*. Madrid, España: Editorial. Prentice Hall.
- Shaffer, David. (2000). *Diferencias sexuales, desarrollo de papeles de género y sexualidad. Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid. Editorial. Thomson Paraninfo.



Sureda, Inmaculada, García-Bacete, Francisco y Monjas, María (2009). *Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales*.

Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v41n2/v41n2a10.pdf>.

(Recuperado el 27 de agosto de 2013).

Thomas, Florence. (2006). *Conversaciones con Violeta. Historia de una Revolución inacabada*. Colombia: Editorial Aguilar.

Vacca, Patricia y Romero, Diego. (2007) Construcción de significados frente a los contenidos violentos de los videojuegos en niños de 11 a 14 años. *Acta Colombiana de Psicología*, Universidad Católica de Colombia. ISSN versión impresa 0123-9155 p.38.



El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas¹

JUAN IGNACIO GUERRERO BENAVIDES² - EDWIN JOSÉ SIGIFREDO CASTILLO MOLINA³
HÉCTOR GERARDO CHAMORRO QUIROZ⁴ - GLORIA ISAZA DE GIL⁵

Resumen

Las prácticas evaluativas administrativamente son herramientas que tiene el docente para validar el conocimiento adquirido por el estudiante a través de sistemas simples y complejos, con el propósito de garantizar una apropiación del saber para utilizarlo en un momento determinado de la vida educativa, social, familiar y lo más posible profesionalmente; se ha pretendido que estos actos evaluativos sean constantes, permanentes y progresivos, para que el estudiante no presente dificultad al momento de presentarlo o cambiar de nivel en la educación, considerando su diversidad y las oportunidades que busca de acuerdo a sus intereses particulares.

Sin embargo este momento educativo y porque no decirlo, en el actual espacio académico, se ha estancado solo en la concepción de la medición de conocimientos y no ha sido contemplado como el suceso que permita una exploración, por cada respuesta no acertada e incluso castigada, estigmatizada por no ser asertivo y no acomodarse a un modelo conductual o reglamentario preestablecido por normas generales de medición. También ha influido la carencia en el método evaluativo, la cualificación docente en el tema y la aplicación de una comunicación más eficiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que genere confianza para minimizar el margen de error y reducir esa somatización de malestar físico y anímico frente a la evaluación. Por eso la tolerancia y la educación inclusiva deben superar el pasar a medias sobre las materias, los grados y los programas educativos, puesto que los errores son oportunidades evidentes de mejorar, de crecer y de perfeccionar. Cuando se atiende la diversidad, se aprende a conocer diferentes puntos de vista y la prácticas

1 Recibido: 01 de mayo de 2013. Aceptado: 21 de septiembre de 2013.

2 Juan Ignacio Guerrero Benavides. Contador Público Universidad Mariana, Pasto – Colombia. Candidato Magister Educación Desde la Diversidad Universidad de Manizales. Colombia. Docente Programas de Contaduría Pública, Transferencia Contaduría Pública y Derecho en la Universidad I.U. Cesmag de Pasto. Colombia. juanig1012@yahoo.com.mx

3 Edwin José Sigifredo Castillo Molina. Ingeniero Mecánico Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira – Colombia. Candidato Magister Educación Desde la Diversidad Universidad de Manizales. Colombia. Docente Programa de Ingeniería Mecánica en la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño de Pasto. Colombia. Docente nombrado en propiedad en la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM de Pasto. Colombia. Edjosicamo2@hotmail.com.

4 Héctor Gerardo Chamorro Quiroz Licenciado en Filosofía y Letras Universidad de Nariño, Pasto – Colombia. Candidato Magister Educación Desde la Diversidad Universidad de Manizales. Especialista en Pedagogía de la Creatividad Universidad de Nariño, Pasto – Colombia. Colombia. bichobienlocato@yahoo.com.ar

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

evaluativas homogéneas deben tener inmersa la facilidad de descubrir las respuestas de los estudiantes e incluso las intenciones de los mismos frente a su aprendizaje y sus proyectos de vida; es decir, educar en y desde el contexto ayuda a entender que todas las respuestas no son iguales, pero pueden construir lo mismo.

Este artículo de investigación, presenta la dificultad del aprendizaje no como deficiencia, sino como la oportunidad de superarse por cada situación de error que se presenta en el acto educativo y en la vida de cada persona, (metacognición) aprovechándolo como una fuerza gestadora de un nuevo y mejorado conocimiento y de esta manera favoreciendo a replantear el paradigma social de este suceso que ha sido discriminado por prejuicios históricos, es decir ir más allá del lamento del error que inicia por su aceptación, sigue con su análisis y concluye en el crecimiento sobre él; puesto que en la educación no se puede quedar estático ante el inminente y constante cambio científico y académico, urgido por la solución de nuevos problemas, más inquietudes y más cuestionamientos sobre los nuevos descubrimientos.

Esta es una experiencia de directivos, docentes y estudiantes de básica secundaria y universitaria quienes poseen múltiples miradas sobre el error en la práctica evaluativa y como ésta a su vez podrá generar una transformación social en la construcción de un mundo posible, convencidos a su vez de que se aprende, puesto que se corrige constantemente el curso al navegar por la vida y no siempre con buen viento y buena mar, pero con la seguridad de que algún día se habrá de arribar a ese puerto en el cual se llega gracias al afecto de los docentes por sus estudiantes, por su misión y por la construcción de una mejor humanidad.

Palabras Clave: Error, prácticas evaluativas, educación, diversidad, oportunidad.

The failure as a learning opportunity from diversity in the evaluative practices

Abstract

Administratively assessment practices are tools that the teacher has to validate the knowledge acquired by the student through simple and complex systems, in order to ensure ownership of knowledge for use in a particular time of the educational, social, family and professionally as possible, it is intended that these evaluative acts are constant, permanent and progressive, so that the student is not present at the time of presenting difficulty or change in education level, considering their diversity and opportunities that match your search interests.

However this teachable moment and why not say, when life in the academic, has stalled only in the design of the measurement of knowledge and has not been seen as the event that an exploration permit for each correct answer and even punished, stigmatized for not being assertive and not accommodate a behavioral model or regulations prescribed by general rules of measurement. It has also influenced the lack in the assessment



method, the teacher qualification in the subject and application of more efficient communication in the teaching-learning process that builds trust to minimize the margin of error and minimize the somatization of physical and mental distress against evaluation. So tolerance and inclusive education must overcome spend half of the subjects, grades and educational programs, because mistakes are obvious opportunities to improve, to grow and improve. When attending diversity, learn to know different points of view and uniform assessment practices must be immersed discover the ease of student responses and even the intentions of those in front of their learning and their life projects, ie, educate and from the context helps to understand that all the answers are not equal, but they can build the same.

This research paper presents the difficulty of learning not as a deficiency, but as an opportunity to outdo each error situation that occurs in educational and life of each person, (metacognition) taking advantage of it as a force shaper of a new and improved knowledge and thus favoring social rethink the paradigm of this event have been discriminated against by historical prejudices, ie go beyond regret the error that started for its acceptance, continues his analysis and concludes in growing upon him since in education can not remain static and the imminent changing scientific and academic, urged by solving new problems, more questions and more questions about new discoveries.

This is an experience of principals, teachers and students of basic secondary and university who have multiple perspectives on the error in assessment practice as it is in turn can generate a social transformation in the construction of a possible world, convinced that one learns by constantly correcting the course to navigate through life is not always good with good wind and sea, but with the security of the port that will one day arrive, thanks to the affection of teachers by students, for their mission and by the construction of a better humanity.

Keywords: Error, evaluative practices, education, diversity, opportunity.

Presentación

La presente investigación “el error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas” se desarrolló desde el mes de marzo del año 2011 a septiembre del año 2012, en la ciudad de San Juan de Pasto, capital del Departamento de Nariño en el sur occidente de Colombia, como parte del macro proyecto *Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca*, cuya investigadora principal es la Dra. Gloria Isaza de Gil y tuvo lugar en la institución educativa municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM de Pasto, la institución educativa municipal

Liceo José Félix Jiménez y la Institución Universitaria Cesmag.

Área Problemática

Justificación. Las experiencias pedagógicas y didácticas de la escuela actual aún preconizan que el error debe ser evitado debido a que en los procesos de planeación y desarrollo de las actividades del aula está implícitamente propuesto que en dichas actividades si se siguen las prescripciones previstas por el docente, no se cometerán errores en el aprendizaje. En este sentido De la Torre expresa:

La consideración negativa del error es un indicador más del paradigma positivista. Siendo el éxito, la eficacia, el producto, el criterio desde

el que se analiza el aprendizaje, resulta natural que todo elemento entorpecedor como es el error debe evitarse (...) un punto de vista coherente si se entiende la instrucción como resultado. El error al igual que la interferencia, son estudiados como obstáculos, como situaciones negativas que es preciso evitar (De la Torre, 2000, 37).

Desde esta perspectiva de enseñanza (que en el medio se denomina tradicional o de transmisión), el docente básicamente explica los contenidos a través de diferentes medios a unos estudiantes que supuestamente no conocen sobre el tema que se desarrolla, por tanto, la evaluación tiene como función obtener información sobre lo que han asimilado al final del proceso expositivo.

Sanmartí (2010), expone algunos hechos que suceden en las prácticas evaluativas de la escuela. En primer lugar es común que para evitar que los alumnos cometan errores se tiende a facilitarles la tarea al máximo, la autora citada, al hacer una revisión de libros de texto, evidenció que las respuestas a la mayoría de los ejercicios propuestos se encuentran referenciados en el mismo texto, lo cual implica un mínimo esfuerzo, ya que no es más que copiarlas.

En segundo hecho se refiere a la gran cantidad de tiempo que dedica el docente a "corregir" ejercicios, trabajos y pruebas de todo tipo. *"Generalmente devolvemos los trabajos con algunos comentarios y una "nota". Sin embargo, se puede afirmar que no hay tiempo más inútil para el aprendizaje de nuestros alumnos que el que dedicamos a valorar sus trabajos, al menos tal como lo hacemos habitualmente"* (Sanmartí, 2010, 2).

Algunos estudios (Veslin y Veslin, 1992, citados por Sanmartí 2010) muestran que los alumnos que han cometido errores, raramente comprenden las anotaciones realizadas por los docentes y en mucho menos grado les son útiles para mejorar.

"Si se les devuelve los trabajos con comentarios y una nota, sólo se fijan en la nota (Butler, 1988), por lo que el tiempo utilizado por el profesorado para realizarlos es en buena medida tiempo perdido. También está comprobado que cuando se realizan demasiados "controles", se tiende más a desalentar que a estimular el entusiasmo del alumnado hacia el proceso de aprendizaje" (Sanmartí, 2010, 3).

Desde lo anotado, la evaluación requiere muchas horas de trabajo del docente, pero, sus resultados, tal como se realiza, repercuten muy poco en la formación de los alumnos, pues como se expresó, éstos tienden a mirarlos en torno al puntaje obtenido en la nota, no importando si esta es cuantitativa o cualitativa.

En tercer lugar, se refiere al hecho de que la evaluación tiene importancia desde la relación que se establece en cómo se enseña y cómo se aprende. Es frecuente al respecto encontrar unidades didácticas muy interesantes, pero al finalizar su aplicación los procesos de evaluación se realizan con preguntas reproductivas y simples. De esta manera, los alumnos perciben que lo importante no es el conocimiento generado en el desarrollo de la actividad didáctica, sino lo que se exige en la evaluación final de la unidad.

...en un estudio realizado (Custodio, 1996) las profesoras verbalizaron que para ellas era importante que los alumnos aprendieran a relacionar, a analizar, a deducir... aspectos del tema objeto de estudio en ese momento. En cambio, sus alumnos (15 años) dijeron que era importante "saberse los nombres" y "saber qué era cada cosa". Al contrastar sus puntos de vista con las preguntas planteadas en el examen, se comprobó que las percepciones de los alumnos se ajustaban bastante a lo propuesto en éste. Consecuentemente, si creen que lo que se les pide lo pueden responder leyendo la lección del libro de texto el día anterior al examen, no tendrá



sentido para ellos dedicar mucho esfuerzo los días previos (Sanmartí, 2010, 7).

Por último, Sanmartí describe la dificultad que encuentran los alumnos para encontrarle sentido al esfuerzo necesario que se debe llevar a cabo para regular los errores y las dificultades que se deben superar para subsanarlos a través de mecanismos de ejecución, control y supervisión, que permitan reflexionar sobre las propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas al solucionar los errores que se presentan en la evaluación.

Desde las anteriores perspectivas la presente investigación se hace por la búsqueda y el encuentro del conocimiento a través de la acción del sujeto, aún bajo sus equivocaciones, que por su diversidad pueda cometer en las evaluaciones, y que éste, convencido de que hizo algo mal, lo quiere remediar, pero que se niega a construir algo nuevo, mejor e incluso de interés especial para la misma comunidad académica que necesita valorar más el estudio de los desaciertos.

Es muy motivante trabajar en este tema particular, por el acercamiento y la sensibilidad con el estudiante que muestra a través de sus errores señales de vulnerabilidad, carencias, atropellos, limitaciones a sus capacidades; dándole opciones de que asuma su realidad desde un espacio más propicio con autonomía para que se supere; es decir, es otra mirada a este sujeto que pierde un logro, una materia, un año escolar; el mismo que genera dolores de cabeza en el aula y hasta en la comunidad académica; es una manifestación de que algo está incompleto, y no es necesariamente su cognición la que no responde a su situación académica y por ende personal; sino la falta de orientación por parte de sus docentes para entregarle las herramientas adecuadas a sus capacidades y a su diversidad, y la falta de interés de las instituciones educativas al respecto.

Trabajar el error, en la diversidad, y a partir de las prácticas evaluativas permitirá abrir más caminos que aunque no sean lineales, ni fáciles, son llevaderos, son transitables y son opciones válidas en la realización como ser humano. El error también será el factor que forme al individuo desde distintas apreciaciones cognitivas y los hechos que generan constantemente en el devenir diario; existiendo una proposición más generosa respecto a las oportunidades que para este caso, teniendo en cuenta la diversidad, ofrece el error; sin discriminaciones y con inclusión generadora de nuevos métodos que sean más rápidos, creativos y tengan la compañía tutora en los desaciertos más que con el castigo por los mismos errores.

Problema

El error ha sido tan discriminado y estigmatizado, que en las prácticas evaluativas reconocidas por las políticas de educación, no se evidencia la consideración de la diversidad, para que a partir de allí, existan oportunidades para los estudiantes evaluados y docentes que evalúan, brindando mejores logros educativos y por supuesto humanos. Existe la documentación y está expreso, incluso por ley, que las instituciones que constituyen la unidad de análisis para esta investigación, son incluyentes, con una comunidad diversa, coherentes con las normas constitucionales, pero que por la dinámica y necesidad de la población actual, debe asumir una actitud más pertinente y rápida en su forma de entender los errores; es decir ya no son equivocaciones generalizadas con tratamientos generalizados; sino que son eventos distintos, numerosos y que necesitan ser interpretados de maneras diversas y por supuesto también personalizadas.

Pregunta de investigación

¿Cómo el error genera oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas?

Antecedentes

Este tema de investigación, también se ha tratado por otros autores en estudios previos que se relacionan con este artículo y cabe destacarlos a continuación:

- Diez ideas clave: evaluar para aprender. Sanmartí Neus, (2007) La evaluación condiciona qué aprenden y cómo lo hacen los estudiantes, sin embargo los profesores se olvidan que la evaluación es una secuencia y no le dedican tiempo a detectar los posibles errores y a sistematizar los mismos. Básicamente las dificultades de los estudiantes provienen de cómo perciben el conocimiento y el expresarlo a través del habla y la escritura; además, añadido a la importancia que le da a sus valores es muy posible que sea tergiversado, por eso es recomendable para el profesor más que buscar la mejor manera para explicar, se pretenda que el alumno identifique sus propias maneras de pensar y las diferencie de lo que se le propone y supere de esta forma los posibles obstáculos que encuentre para entender. 10 ideas clave: evaluar para aprender nos permite identificar desde el error la finalidad de la evaluación para proponer estrategias para superarlas desde la perspectiva del estudiante y aporta a la presente investigación por el cómo los profesores nos preocupamos más por la información que les llevamos a los estudiantes que por interesarse si comprendieron. De esta forma se pretende sensibilizar al docente que errar es de humanos y buscar la causa de esta situación para corregirla.
- Análisis de las clases de errores que cometen los alumnos y propuesta de andamiaje para aquellos errores que requieren cambio conceptual Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile Josefina Santa Cruz Valenzuela, Paulina Thomsen Queirolo, Josefina Beas Franco, Constanza Rodríguez Correa (2011). Desde esta

perspectiva, los errores que cometen los alumnos pueden atribuirse a los procesos de construcción y es normal el desajuste de la experiencia previa y la escolar. En términos teóricos, las equivocaciones de los estudiantes son parte de un buen proceso de aprendizaje. Sin embargo, tradicionalmente se hace o se dice lo que el profesor considera acertado. Es así como los pocos errores que mencionaron los profesores eran atribuidos a falta de estudio, a distracción de los alumnos y, a veces, a metodologías inadecuadas. En cualquiera de estos casos, los errores de los alumnos no tenían mayor importancia para la planificación de la enseñanza. Este estudio organiza al error en dos grandes categorías: La primera categoría comprende aquellos que provienen de un aprendizaje incompleto o impreciso de algún concepto o procedimiento, y son tres: Errores por selección de procedimientos equivocados, errores por mal procesamiento de la información involucrada en la realización de la tarea, y errores por no seguimiento de instrucciones. La segunda categoría son aquellos errores que provienen de una comprensión equivocada de un aspecto nuclear del concepto o procedimiento. Se pretende aplicar los errores como antecedentes y hechos mostrando una realidad que trasciendan y que sean problema en el buen sentido para los profesores y no que representen más datos, números o informaciones que tarde o temprano quedarán rezagados en letra muerta.

- El "error", un medio para enseñar. Jean Pierre Astolfi. (2003) El autor, cita el status que tiene el error en la escuela, su epistemología, la tipología de los errores en los alumnos, el tratamiento estratégico del error, y su relación con la angustia y la violencia. Estos temas son importantes para esta investigación, por que reafirman que a pesar del paso del tiempo, los estudiantes siguen con la misma sintomatología en los errores que comenten por las



prácticas evaluativas que no han sido innovadoras y que por los programas educativos solamente han cambiado de denominación, pero que siguen utilizándose los mismo métodos. La investigación propone más dedicación al tratamiento del error, con exigencia, pero con afecto, con acompañamiento y mayor atención a los desaciertos de los estudiantes. Para embarcarnos en esta nueva experiencia de desarrollar nuestro proceso de investigación “El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas”, en unas Instituciones Educativas de nuestro municipio, sabemos de que en nuestros estudiantes, se presenta el estrés, el temor, la angustia a cometer errores al momento de presentar una evaluación. El solo hecho de que el docente saque su lista para llamar asistencia o para tomar una lección, infunde el pánico, estos sentimientos estudiantiles, muchas veces provocan la incapacidad de relacionar sus capacidades con las calificaciones obtenidas; esto lleva al estudiante a menospreciarse con aptitudes de inutilidad, a relacionar su fecha de nacimiento con mala suerte y hasta a menospreciar y maldecir al docente. Todo esto lleva al estudiante a identificarse con el error en las prácticas evaluativas practicadas por los docentes, llegando a cometer errores en cosas simples que son de pleno conocimiento, o casos en los que el estudiante después de dar su máximo esfuerzo se encuentra con que las respuestas son fáciles y conocidas, habiendo errado en ellas. Se pretende mostrar cómo aprovechar los errores en el proceso de aprendizaje, reflexionar en que los errores cometidos por los estudiantes no son exclusivamente de su responsabilidad, entender que un error es una oportunidad de aprendizaje, el buen manejo que se le dé a un error puede generar un aprendizaje significativo satisfactorio o por el contrario una gran

decepción para estudiante y docente; es el momento de realizarnos una autoevaluación con nuestra forma de enseñar en relación con los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes, que tanta claridad dejamos al momento de realizar una explicación. Si somos lo verdaderamente motivadores al emprender un periodo de clase, si somos intransigentes, intimidantes, autoritarios o descalificadores, además de reflexionar si el material preparado es el adecuado para una clase, si es llamativo, interesante, atractivo y motivante, pues estos son aspectos que conducen a los errores cometidos por nuestros estudiantes.

Objetivo

Identificar las percepciones que los docentes y estudiantes tienen del error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas a través de su aceptación, el análisis de su origen y la superación del mismo.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, basada en las estrategias metodológicas desarrolladas en la Teoría fundada propuesta por Strauss y Corbin (2002), acoplando experiencias vitales recogidas a través de entrevistas a directivos docentes y estudiantes de la Institución educativa municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM de Pasto, la institución educativa municipal Liceo José Félix Jiménez y la Institución Universitaria Cesmag.

Unidad de análisis y de trabajo

La unidad de análisis corresponde al error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas y que se llevó a cabo en la Ciudad de San Juan de Pasto, capital del Departamento de Nariño en el sur occidente colombiano, y específicamente

en las siguientes instituciones educativas: Institución educativa municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM, institución educativa municipal José Félix Jiménez y la institución universitaria Cesmag, con una población que entre todas se compone de la siguiente manera: 93% estudiantes, 5% docentes, 1,2% administrativos y 0,8% directivos.

Construcción de sentido

“errar es de humanos” (dicho popular) “Errar es humano, pero más lo es culpar de ello a otros”

(Padre Baltasar Gracián y Morales, 1601-1658)

A través de los tiempos y en el contexto actual, la necesidad de educarse a través de las diferentes formas de aprendizaje, los métodos, las escuelas e instituciones en los diferentes niveles, se ha enfrentado a la evaluación de los aprendizajes, por sistemas simples y complejos, con el propósito de garantizar una apropiación del saber para utilizarlo en un momento determinado de la vida del hombre. La sobrevivencia y el desarrollo humano van efectuando con requisitos que al cumplirse, tienen su efecto en la calidad de vida, evitan contratiempos y contribuyen constantemente a la oportunidad para tener, para acceder y para disfrutar de la educación. Cualquiera podría pensar que entre más diversidad haya en el mundo, mayor margen de error se puede dar por las distinciones de seres y por sus distintas apreciaciones cognitivas y los hechos que generan constantemente en el devenir diario; pero puede existir una proposición más generosa respecto a las oportunidades que la diversidad ofrece cuando se otorga participación activa y bajo una percepción natural de las diferencias; sin discriminaciones y con inclusión generadora de nuevos métodos que sean más rápidos, creativos y tengan la compañía tutora en los desaciertos más que con el castigo por los mismos errores. Se entendería que más diversidad, trae

consigo más vulnerabilidad de cometer errores, pero obviamente, necesita más humanidad y más estudios con asertividad que gesten una civilización superior en la humildad de aceptar los límites de las ignorancias de cada sujeto, pero también su potencialidad de ampliar sabiamente sus horizontes, y de esa diversidad ya existe un compromiso por parte de los países de América Latina, El Caribe y América del Norte (Unesco, 2000).

¿Cómo ha capitalizado la sociedad sus errores?

Si se considera error a modo antónimo de acierto; surge lo falso y lo inaceptable a un juicio válido y reconocido en un campo del saber o práctica social; es decir que no se ajusta a la realidad o que de ser permitido no proporciona el resultado deseado o necesitado para tomarse como correcto. Al errar se sale del camino cognitivo social y va en dirección contraria a las normas de vida comunitaria, el respeto de las libertades, la justicia y la paz. Por eso el sujeto que comete errores está en una situación de hechos equivocados y más allá de los hechos si sus pensamientos son por la misma situación distintos, también pensaría equivocadamente. Tan solo hasta aquí, sin necesidad de demostrarse cuánto sabe para sí mismo o cuánto debería saber para los demás, es decir sin necesidad de autoevaluarse o ser evaluado por otros, aparece una situación de discapacidad, por la diversidad de los sujetos y sus particularidades, lo que según Lev Vigotsky denominaría como su zona de desarrollo real contenida en su zona de desarrollo próximo, (Vigotsky, 1931, citado por Pozo, 2006) que la sociedad en los procesos de homogenización, curiosamente podría atentar contra el comportamiento y pensamiento del mismo sujeto. No se trata de pensar y hacer lo que la gente quiera por el hecho de ser diversos, sino de aceptar la diversidad como el complemento constructivo para sí mismo y para los demás.



La idea es no errar para que las cosas se hagan bien, y el estudio científico del error, en los laboratorios por ejemplo, ha ajustado los hechos y pensamientos a una realidad formulada y teorizada para que todos sigan instrucciones y piensen en concordancia con lo enunciado. Además la formulación de normas y leyes, sobre todo comportamentales, para que las personas tengan sus derechos fundamentales garantizados y no sean vulnerables de restricciones injustas. Todo este ámbito contextual castiga el error desde la ignorancia y la verdad, o sea que compensa el error con la corrección, ajuste social, a través de la modificación del pensamiento y la conducta o la eliminación y neutralización de ciertas situaciones que no deberían repetirse. En este orden de ideas, la escuela a través de los contenidos y de acuerdo a una metodología, enseña, evalúa, corrige y castiga, y dentro de las prácticas evaluativas al efectuar los ajustes en el aprendizaje de los estudiantes busca la forma de darles oportunidades a todos de acuerdo a sus competencias. Al menos así está planteado en teoría, pero que según la investigación, queda demostrado que no se lleva a cabo en la praxis en todos los casos o de manera óptima.

El castigo por el error, se encarnizó desde muy temprana edad de las actuales generaciones de educadores, es muy difícil de erradicar dentro de la programación mental que traen y la involuntariedad ha superado en algunos casos las capacitaciones recibidas en el asunto, lo que ha llegado a permearse a los estudiantes y estos últimos deben superar el estigma que tiene el error en su desempeño educacional para trascender como la experiencia que se debe materializar para gestar el concepto de la oportunidad; es decir errar le da la oportunidad de ser mejor, de acertar mejor y superarse.

¿Qué ha pasado con el error en la evaluación?

Las entrevistas efectuadas en docentes y estudiantes dieron a conocer la situación

por la cual pasan los primeros como sujetos activos y los segundos como pasivos al tener que responder sobre un proceso de evaluación atendiendo a la diversidad. Los maestros, comienzan a errar por evaluar sobre un sistema conductista más que sobre un propósito cognitivo, es decir cumplir con su labor diaria, su trabajo desde el punto de vista logístico que se antepone a la labor constante, su misión desde el punto de vista humanístico, así lo expresa uno de los docentes entrevistados:

...en la universidad hay unos cortes administrativos que clásicamente se han llamado primer parcial, segundo parcial y el examen final, eso ya debe desterrarse porque estamos queriendo en la universidad una evaluación permanente, continua, sin embargo administrativamente, hay esos cortes y a los docentes se nos pide, que tengamos por reglamento unas dos o tres notas y muchas veces los maestros pensamos es en cumplir esa norma pero no miramos al estudiante, mire que a lo mejor en un grupo, tenemos estudiantes visuales, auditivos, quinésicos, pero usted la evaluación la hace a todos por igual, pero es una evaluación pensada y sentida desde su quehacer como maestro, no quizá mirando el talento, la fortaleza o la debilidad de los jóvenes...

El día a día absorbe las exigencias que en esencia demanda ser maestro, ¿qué oportunidades equitativas tienen los estudiantes en esa situación? Una cadena de errores que se acepta conductualmente, pero que no cumple con su función de evaluar. Respecto de la atención a la diversidad el asunto no es ajeno a errores de buena fe por la limitación en los recursos tanto de infraestructura como de personal docente. Al respecto un entrevistado se refiere así a la investigación del tema

...el tema de la Inclusión educativa y la diversidad, se viene hablando y trabajando muy bien en los niveles

inferiores es decir, en los grados pre-escolar hasta el grado 11, la universidad está también llamada a vivir y trabajar por la diversidad en los términos que ya se ha expresado pero hay que hacer una recomposición del sistema universitario es decir son muy pocas universidades que han incurrido en temas de inclusión y diversidad. El CESMAG, por esta maestría que tiene y por algunos convenios y los que ha hecho con la Gobernación de Nariño para trabajar precisamente en la inclusión, quiere entrar poco a poco en ser una institución reconocida como inclusiva, incluyente y diversa, pero no solamente es querer si no poner en servicio de esa diversidad y de esa inclusión una infraestructura administrativa, física, tecnológica y humana capaz de atender esas necesidades particulares que pueden tener los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad; ya no es ningún misterio que, en el CESMAG están llegando desplazados por la violencia, negritudes, de hecho tenemos una gran cantidad de estudiantes afro descendientes; de culturas religiosas diversas que practican otras sectas, culturalmente distintas porque aquí llegan del putumayo, del cauca, del valle, y de las diferentes regiones de nuestro departamento que también es culturalmente bien diverso, por misión institucional nosotros recibimos estudiantes que tienen unas condiciones socioeconómicas muy marcadas. Pero la universidad especialmente el CESMAG tiene que prepararse aún más para atender mejor a esas poblaciones, y una de esas formas de atender mejor a esas poblaciones es también pensar en la calificación de sus docentes...

La calificación de la que se habla, hace referencia a lo que fundamenta la nota que obtuvo, el título que logra por su capacitación y la función que debe cumplir

más allá de las prácticas evaluativas y las demás prácticas educativas, es decir su función filantrópica, humanitaria y de servicio social. Tener en cuenta que se deben elaborar evaluaciones dentro de las necesidades especiales de educación, asunto propuesto por la Unesco en 1994 y que los maestros dentro de una normatividad vigente, como la Ley General de la Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), deben aplicar en su quehacer cotidiano; esta normatividad y las reformas educativas influenciadas multilateralmente por entidades internacionales como la Unesco, La Unicef, El Banco Mundial, entre otros que someten a los educadores a un sistema económico utilitarista. (Isaza de Gil, 2012)

Por otro lado, están los estudiantes que han transcurrido etapas educativas, como transiciones del hogar a la primera institución, que podrían ser la sala cuna, el jardín, el hogar infantil o la escuela directamente, de allí al sistema de educación media y media básica, luego del bachillerato a la universidad y en adelante los posgrados, estos últimos más voluntarios y con motivaciones más específicas de tipo económico que investigativo. En su manifestación sobre las evaluaciones y el reconocimiento de sus oportunidades no opinan mucho y se someten al sistema; al preguntárseles sobre la diversidad comienzan con la indiferencia de no discriminarse entre sí hasta la influencia que obtienen del medio que los condiciona en sus actos y pensamientos y toman un lugar para ellos y otro para quienes los rodean. (Skliar, 2002)

Las vivencias y expectativas de los estudiantes desde la práctica son muy similares unas de otras, se nota y se evidencia que el modelo en las instituciones y las metodologías no difieren entre sí, es así como el marcado estilo evaluativo, el castigo por los errores y el trato al tema de la diversidad es paradójicamente *homogéneo* y se entiende que las oportunidades están para los que se ajustan al sistema, más no existe la concepción de que la



población estudiantil encuentre un sistema que en infraestructura y en epistemología los atienda de manera diversa, encausándolos en el logro de sus proyectos de vida, sus deseos, sus ganas, sus competencias y los reubique más asertivamente en los momentos en que cometen los errores, tal como lo manifiesta un alumno entrevistado:

Para poder evaluar en la diversidad estaría de acuerdo en que debemos adoptar normas que generalicen las culturas, ideologías, sectas,...es decir normas que los estudiantes estén en capacidades tanto sociales, ideológicas y culturales de cumplirlas.

En cuanto al uniforme solo aceptaría que fuera alterado, si aquel estudiante no tiene los recursos necesarios para portarlo, también si el estudiante pertenece a un grupo por ejemplo indígena al que su cultura e ideología le obligan a portar algún accesorio, pero esto sería si aquel cambio no contamina el ambiente social en la institución, convirtiéndose en moda.

Cabe destacar que no solo es obligación del colegio exigir pulcritud sino que es una obligación social que debe convertirse en una obligación personal; entonces para finalizar estaría de acuerdo con el uniforme puesto que si no hubiera este, la diversidad sería más marcada, lo que llevaría a una separación drástica del colegio en grupos o tal vez las riñas por aquella diversidad...

Para este caso que, como se dijo no era diferente al grupo entrevistado, importa mucho el rol social, el ocupar un lugar y el ser reconocido y aceptado. Un concepto que admite *diversidad* sin peleas, en paz, pero donde el estudiante se somete a la voluntad social, es decir no se comete errores de convivencia y de *uniformidad* y se genera la armonía dentro de la institución.

...La forma de evaluar en la diversidad vendría a ser cómo los demás entienden nuestra forma de comportarnos, por ejemplo evaluar la diversidad vendría a ser evaluar lo que cada cual sabe, o sea para mí, el evaluar sería que a cada uno se le realice diferentes tipos de preguntas y no las mismas ya que cada uno tiene su propia forma de pensar...

En cuanto a los diferentes tipos de preguntas a que hace referencia, la estudiante, de una manera espontánea expone como ella entiende sus capacidades y limitaciones, pero también está la expectativa y la necesidad de volverse a preguntar, y cuestionarse el mundo en la medida de su desarrollo cognitivo. Se fundamenta en los actos, que en conjunto denotan el comportamiento y se resuelve en las ideas producto del pensar diferente. En el sentirse que el estudiante no está solo y que se relaciona con los demás, asume un papel para identificar la diversidad, pero fundamenta que por parte de la institución, el asunto es un mero formalismo, lo cual también podemos verlo en esta declaración que se tiene cuando se le pregunta por la existencia de la diversidad en la institución educativa de turno:

...Si, con respecto a la inclusión el colegio asume las diferentes culturas juveniles que llegan pero lo realiza en una forma obligada, cumpliendo las leyes que el gobierno le impone, pero en lo que es hablar dentro de la IEM INEM nos damos cuenta que es difícil para los directivos asumir esas culturas, por eso se dan ciertas discriminaciones a los estudiantes que asumen culturas que son egocéntricas, estrambóticas, ...aunque yo he asumido que la diversidad es tratar de adaptarse a lo que son los otros, dando una aceptación a los otros para que también lo acepten a uno pero de ninguna manera discriminar a quienes son totalmente diferente de uno y acostumbrarse a lo que son ellos y tratar de entender su perso-

alidad para así lograr unas buenas relaciones interpersonales..."

Con este ejemplo y los demás anotados, se considera como diferente siempre al otro, incluso cuando se le pregunta al que se encuentra en situación de discapacidad, quien se considera normal así mismo, por tanto él, debe ser tolerante con el diferente, a quien el sistema le sobrepasa y por lo cual no puede reclamar sino solamente contar con la caridad del otro. Citando a Sergio Manosalva (2008, 23) "*¿Será que el concepto diverso oculta la impunidad para significar al Otro como perverso?*" Podemos concluir que la diversidad y la atención a la misma en el sector educativo aún no han sido entendidas en su complejidad, solamente se asume de buena fe como tolerancia a las diferencias, pero se está dejando de lado la oportunidad que se puede lograr con la inclusión.

Tampoco hay un razonamiento, ni una reflexión en las prácticas evaluativas, ni se acuerda entre estudiantes y docentes sistemas de evaluación que contemplen el error como una oportunidad y la posibilidad de crecer; no se sabe de dónde vienen los errores, ni tampoco se considera su valor moral en su esencia. Solamente se asocia las diferentes formas de evaluar con sentimientos como angustia, miedo, inseguridad, malestar y hasta rabia; sentimientos que incluso afectan la fisiología del sujeto evaluado y que tampoco se toma en serio. La nota, la calificación, un número o un sustantivo calificativo es el motivo que argumentan muchos de ellos, porque no existe creatividad y contextualización por parte del sistema educativo para motivar el aprendizaje en aquellos casos en que las materias son ciertamente complejas. El mundo es más dinámico y la atención en clase se debe mantener en el canal de comunicación adecuado que permita el aprendizaje por el gusto, por el bienestar en las aulas o en los espacios académicos que se tengan.

El sujeto es susceptible de equivocarse, porque constantemente toma decisio-

nes y porque su desarrollo integral se lo exige, inclusive de sus errores también aprende y se nota en la investigación que muchos padres, reflexionando sobre la forma como fueron educados, tratan de enmendar en sus hijos un estilo diferente de ver la vida. Se nota que los estudiantes con la metodología adecuada, aplicada en el contexto pertinente, son capaces de reconocer sus errores constructivamente, tomar una posición crítica de los mismos y aprender más. La enseñanza problemática, por el camino de los ensayos y las propuestas que hacen los estudiantes para buscar las soluciones más acertadas es una opción de tantas. La confianza en los sujetos dentro de un ambiente de relaciones respetuosas entre estudiantes y maestros también atenúa y elimina errores en las situaciones en que se hacen las evaluaciones. Probablemente la comodidad de ser evaluado en lo que más le guste no esté al alcance de todos, ni sería justo desperdiciar las miles de posibilidades que tienen los sujetos de sustentar sus saberes y habilidades, incluso su forma de transmitirlos a otros; porque las evaluaciones integrales ayudan a demostrar más de una capacidad y desde varios puntos de vista; por ejemplo, la autoevaluación lo subjetiviza y luego lo intersubjetiviza, la coevaluación le ayuda a demostrarse a través de sus pares o iguales que ven desde otro punto de vista la realidad del saber y el quehacer propio de los sujetos.

También se constata que está presente en los pensamientos y actos de los estudiantes la idea de que se puede pasar una prueba; es decir, aprobar la evaluación sin errores o con el mínimo de ellos para satisfacción de otro, para este caso el profesor, con el solo hecho de obedecer a los requerimientos evaluativos formales pero que no cumplen con la parte sustancial de quedarse en el conocimiento de los estudiantes para su aprovechamiento particular y al servicio de los demás. Así por ejemplo, elaborar un ensayo, un mapa conceptual, marcar una "x" en la respuesta



exigida, consultar un artículo en la web, y otros tipos de evaluación que pierden el valor de estrategias didácticas para convertirse en prácticas logísticas. Querer aprobar la evaluación contempla las posibilidades de recurrir al llamado fraude y por ende tomar medidas que atentan contra la apropiación del conocimiento y disminuyen las habilidades cognitivas y comportamentales. Se castiga el fraude por descubrir el chancuco⁶, pastelito o ese papelito doblado y escondido al que recurren muchos estudiantes en las evaluaciones y que afanosamente buscan los profesores vigilando estas *malas prácticas* y que conductualmente también podría ser un error actitudinal por parte del estudiante que lo usa y que se arriesga a ese castigo.

El error en la evaluación también tiene explicación en las estrategias didácticas mal aplicadas que no han cambiado y que se necesitan ser más innovadoras, *“los errores siempre han estado desprestigiados en la enseñanza”* (De la Torre, 1993; Torre y Otros, 1994, 1996, 1997), y la perfección se ha endiosado con la disciplina de estudiar mucho y leer mucho para ser alguien o merecer algo. Es importante enseñar en el contexto y desde el contexto para minimizar los errores, es decir, si se desconocen las causas de los errores de los estudiantes, se desconoce su procedencia y por tanto su diversidad; no se tiene concepción del origen de los errores de los evaluados, ni se considera que aunque varios cometan errores, sus razones y formas son distintas.

Se usan prácticas que asociadas a los sentidos recalcan el error y la preocupación por el mismo; por ejemplo, calificar con rojo, subrayar las faltas y tomar medidas reafirmantes ante padres de familia por parte de los profesores para ganar credibilidad y ejercer algún tipo

de control sobre sus estudiantes. Los estudiantes sienten antes de la transición a la educación superior que pasan de un control paternal y docente a un autocontrol; así lo expresa uno de los estudiantes entrevistados:

“...pues, en la Universidad las personas ya son totalmente independientes, ya no los molestan tanto con sus papás, en cambio aquí en la IEM INEM en el bachillerato, todo depende de los papás, que si no hace tal cosa llamamos a sus papás...”

Este cambio lo alientan también los padres en los hogares cuando dejan de supervisar a los hijos y les dan más autonomía en la universidad, incluso sin importar si su edad cronológica es menor que la del promedio del estudiantado de pregrado: el hecho de la transición a la “U” le da ese y otros derechos anticipados. Aceptar el error y no negarlo es una herramienta para que los estudiantes, por experiencia propia no repitan los eventos y mejoren su aprendizaje; que al elaborar una tarea o presentar una evaluación, omitiendo ya el error conocido y cometido con anterioridad se llegue a una serie de aciertos, pero si se exalta con rojo y subraya estos actos, la discriminación, la baja autoestima y una mayor inseguridad en los estudiantes se va a notar, perjudicando su futuro desempeño y desarrollo integral en el rol y ambiente que le corresponda afrontar y en las oportunidades que busque. Al hablar de oportunidades, las mismas que quieren estos estudiantes entrevistados, y que vienen de diferentes estratos sociales que a pesar de sus contextos podrían triunfar en la escuela si en ellos hubiese por nacimiento la *“gran cultura”*, una cultura académica que según Bordieu y Passeron (1996), es arbitraria porque tiene su origen en las clases dominantes. Pero por nacimiento muchas cosas no se tienen, hay muchas que se han recibido por la transmisión de generaciones de maestros que en su quehacer y a través de la didáctica también dejaron de recalcar los errores con rojo para exaltarlos cons-

6 Se dice de un papel con el contenido de los temas a evaluar y que se consulta a escondidas para responder la evaluación. Según la Real Academia de la Lengua Española, lo define como contrabando

tructivamente, es decir, escuchar un poco más a sus estudiantes en el momento de cometer sus errores.

En estas aulas investigadas, se encuentran desde el testimonio de los estudiantes mismos, los “profes” amigos, consejeros, orientadores, los tutores y guías que se interesaron en las faltas y equivocaciones no solamente académicas, sino también en otras experiencias de vida, corrigiendo y no castigando desde una pedagogía más cercana a su afecto, desde la pedagogía del amor y de la esperanza (Freire, 1992), aún evidente en el actual contexto educacional; una pedagogía reclamada por los mismos pares de los docentes y que desde su punto de vista en función de guías y útiles deben estar al servicio de ellos, tal como lo expresa un docente:

...hay programas donde la deserción es mayor pero la clave, la clave para mí está en el amor que los docentes le pongan a esos jóvenes en cada una de esas materias en que dejemos de vernos como le dije anteriormente como doctos que llevamos tableros, que hablamos muy bello, que dejamos muchos libros o textos para leer y que nuestra función hasta ahí se acaba...

Es entonces necesario que a través de esta didáctica, que expresa el docente, se supere y confíe en que los errores son para aprender, y que hay una diferencia metodológica de los tipos de errores que cometen los alumnos (Santa Cruz y otros, 2011); porque los estudiantes pasan por los errores y los olvidan, pero recuerdan constantemente al profesor que les “ayudo muchísimo”, esa persona que camina con el estudiante, pero que debe darle las herramientas necesarias para que a juicio de él las tome o las deje en su caminar solitario cuando tenga que partir de la institución; “Yo vendo herramientas” le dijo Michel Foucault en una entrevista a Jean-Louis Enzine en 1975 (Citada por Vásquez Rodríguez, 2007). Es muy desafiante lo-

grar ese cometido en esta primera década del nuevo siglo XXI donde el mundo se llena de gente con intereses más particulares y que se educan y capacitan para enfrentar la guerra del capital intelectual paralela a la de los recursos económicos y vitales, pero los errores también se sortean o mitigan cuando existe ese ambiente de confianza y subjetividad generado entre docentes y discentes superando la sola labor de entregar conocimientos para consolidar un proceso comunicativo de lenguaje creativo que posibilita actos trascendentales en la vida y que se llama educar en la sensibilidad o una utopía pedagógica, (González, 1999)

Hay otra situación para considerar y se trata de la capacitación que tienen los expertos en las formas de evaluar, en las formas de corregir y en las actitudes frente a los errores de los estudiantes, puede ser que la inseguridad de entender una solución desde otro punto de vista obligue al maestro a redactar las cosas evidentemente para calificar un sí, o un no; es decir, que se confunde la evaluación con la calificación; la búsqueda del registro calificado por parte de las instituciones superiores es para demostrar la calidad de su servicio educativo y que es el producto de una metodología, una logística, una infraestructura adecuada, capaz y eficiente en esa actividad social, en ese derecho fundamental que tienen las personas, y por supuesto para obtener ese registro, ese reconocimiento ha recibido por parte de los pares académicos un acompañamiento, una asesoría y sobre todo una evaluación, que a merced de los posibles errores cometidos o faltas en el sistema, se ha superado con éxito y se potencializan más sus recursos físicos y humanos. Los maestros deben acompañar a sus estudiantes, para que en sus calificaciones se evidencie la superación, y no la estigmatización de sus errores.

Astolfi (2003), cita en la teoría de la responsabilidad social desarrollada por Kelley el asunto de asumir los errores básicamente desde dos situaciones, en primer lugar una atribución interna en la



que se reflexiona sobre el protagonismo que tienen los actos de cada estudiante, aunque algunos sean errados, en la parte social; y en segundo lugar, es una atribución externa donde el estudiante culpa el contexto por sus errores y se muestra víctima del mismo.

En la investigación se encontró también la forma como los profesores dejan el error para ser castigado por el futuro exonerándolos de responsabilidades, para que los estudiantes se rajen en la vida y no en la institución; las instituciones, también evitan rajarse por la presentación de las pruebas de los estudiantes en las evaluaciones generales planteadas por el Estado y donde además de medir la educación de los educandos, también miden la calidad del servicio que prestan las instituciones en todos los niveles. Será que esa angustia individual se vuelve colectiva y la participación de toda la comunidad educativa se contagia de miedo por estar sometida a una evaluación constante por parte de las políticas del estado y verificando que se acojan a los modelos de turno. Pero es también violencia simbólica (Bourdieu, 1970) exponerse a una comunicación abierta por parte de los medios cuando se ocupa un lugar determinado arriba o debajo de la tabla de los evaluados y el público decide si debería ingresar o no a esa institución, o si para el caso específico de las instituciones privadas este informe conviene financieramente o no a su actividad social y/o económica.

Pero también se evidencia que la evaluación da oportunidad de mejorar, de potencializar y adoptar actitud retadora y desafiante para asumir los cambios didácticos, pedagógicos y necesarios que de forma pertinente y a tiempo proporcionan nuevo conocimiento, más experiencia y desarrollo humano eficiente.

Los errores como oportunidad de aprendizaje

La evaluación es el medio para sustentar los conocimientos, los aprovechamientos del saber y de la educación integral,

la idea es llegar a ella con aciertos, o al menos con la menor cantidad de errores, pero por muy loguable que sea, siempre hay un estado expectativo de que puede ser mejor, distinto e incluso, por qué no, totalmente contrario. Por eso las verdades absolutas son más codiciadas que los errores, porque de estos últimos por su naturaleza se admite cualquier cambio, pero las primeras necesitarían un gran y loable esfuerzo para cambiarlas, además de un largo tiempo y un cambio cultural a través del mismo que se concluiría en un cambio de paradigmas; por que las verdades de la “ciencia normal” llamada así por T. Kuhn con el tiempo entran en crisis y generan los episodios que en su obra llama “revoluciones científicas. Por eso los errores son oportunidades, puertas que se abren cuestionadas y en tela de juicio; *“El error es útil, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación”* (Sanmartí, 2007, 43).

Si las instituciones se evalúan inicialmente como una atribución interna, hay fidelidad al propósito de brindar calidad educativa integral, con todos los recursos disponibles a su alcance y al alcance de su comunidad en general; a partir de ese punto la actualización junto con la capacitación de sus maestros al ritmo y en las competencias de su contexto le darán seguridad ante la evaluación de terceros que de manera formal o informal puedan someterlas; y por supuesto las posibles oportunidades son las que se dan al interior y al exterior de la institución. Son oportunidades al servicio de los estudiantes, de sus maestros, de la sociedad que se puede nutrir de ella y de los ofrecimientos de su academia. Para los estudiantes de esas instituciones su vulnerabilidad hacia el error estará controlada por un constante uso de la razón en virtud de que esos obstáculos son sorteables y se pueden superar, “en la vida no hay equivocaciones, son solo dificultades”; es decir, que circunstancialmente, se desacelera un poco el ritmo del proceso enseñanza-

aprendizaje para asegurar un objetivo más eficiente. Siendo constante, pero cauteloso, frente a una sociedad y modelo económico tan acelerado y desmesuradamente dinámico, se produce mucho capital sobre teoría de perspectivas y economías conductuales, (Kahneman, 2002) o, por tratarse de mantener la economía lo más acelerada posible, dejando a la mayoría en el proceso de actuar obedientemente y constante sin tener que pensar mucho en sus necesidades y deseos para concentrarse en la productividad comercial. Este es un hecho de competitividad por la posesión del bien material y la satisfacción pasajera.

La inclusión en la atención por las diversas personas y por supuesto, la diversidad cognitiva obligan a tener más de un flanco de respuesta a las necesidades de los estudiantes de las escuelas, colegios, universidades y demás instituciones educativas; todos ellos con formas distintas de ver el mundo, como lo expone Gardner (1998, 48) al definir la inteligencia como la *“capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”* y es de considerar que todas esas inteligencias al servicio de los demás, constantemente se refuerzan por los errores que se suceden en el desarrollo y potencialización de las mismas. El mismo autor sostiene que no es suficiente solamente la brillantez académica para desenvolverse en la vida, sino que hay otros conocimientos que definen el éxito en muchas de sus situaciones individuales y combinándose y complementándose entre sí generan más logros. Entonces *¿cómo se explica que una persona con bajo rendimiento académico tenga un excelente desempeño familiar, o financiero, o deportista, o social?* Se puede aprender de los errores enfocándose en su origen y el tratamiento adecuado que se le vaya a dar; porque al estigmatizar o generalizar un asunto tal, se puede afectar considerablemente otros aspectos normales e incluso superiores de un estudiante; al recitar *“usted*

no sirve para nada” se anula por completo cualquier otra oportunidad que se le presente, o incluso que caiga en crisis una habilidad que ya la tiene.

La diversidad de los estudiantes y maestros son oportunidades de cambios, de transformaciones al interior de las instituciones y de los grupos sociales a los que sirven, se impone la necesidad de *“reconocer los derechos y diferencias del ser humano y una redistribución de lo económico”* (Soto Builes, 2007, 324). La tenencia de la información no es suficiente, es importante y tiene valor la utilidad que se le dé al conocimiento, es comparable, por ejemplo. Con lo importante que es la hermenéutica jurídica más que el conocimiento de la norma, y más explícitamente, es mucho mejor el dinero circulando que guardado bajo el colchón sin generar riqueza. Un error se lamenta, se pasa por el proceso de aceptarlo, pero después de su análisis está el crecimiento sobre él; no se puede quedar estático ante el inminente y constante cambio científico y académico, urgido por la solución de nuevos problemas, más inquietudes y más cuestionamientos sobre los nuevos descubrimientos. Los errores representan héroes y mártires que se sacrifican para salvar los postulados, las propuestas y teorías científicas que viajan ya libres por los tiempos y los territorios del conocimiento fundamentado, y que posiblemente algún día vuelvan a ser sometidos, gobernados o incluso derrocados por nuevas tesis y axiomas. Teorías que se universalizan de los aciertos, ofreciendo oportunidades, pero que también han crecido por los errores que tuvieron que padecer y que en su forma se vuelven errores universales; cosas que no deben pasar, y que si pasan ya se sabe cómo proceder. ¿Entonces cómo se atiende a la diversidad con errores y teorías universales? o es mejor ser cautelosos con creer en esas teorías, tal como lo expresa LLinás (2011) *“...se requiere que socialmente haya todo tipo de creencias, y si la gente se siente feliz me parece fantástico! y si la gente no se*



echa bala, me parece mejor todavía, (...) Cristo, un gran filósofo dice que hay que creer sin razón... haz bien y no digas a quién..."

Un católico podría asegurar que un islámico está equivocado y que comete un error al negar la fe en Jesucristo, pero en realidad convive con él, entiende su conocimiento, respetan un derecho fundamental como la vida y pueden construir cosas juntos; entonces no se trata de errores individuales, se trata de oportunidades de entender la vida desde varios puntos de vista, porque hay varios sujetos, con estructuras distintas, sin embargo con cerebros fisiológicamente iguales, o sea *"la gallina no es un águila fallida"* (Santos Guerra, 2006).

Los maestros pueden y deben crear el escenario para que el estudiante acierte, y que en los intentos fallidos, aprenda y recree la necesidad de pensar de manera distinta, de que también tenga la oportunidad de evaluar su situación particular y los efectos en los demás, para que con criterio y posición crítica, deconstruya y fundamente teoría nueva, se proyecte desde sus propias experiencias para caminar por un sistema que funciona por aceptación general. No se puede seguir entregándole currículos independientes, inarticulados, cuando es necesaria la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la conexión de un conocimiento en particular con múltiples conceptos y situaciones que se deben resolver dinámicamente en su desarrollo académico e integral. Las materias, en manos del docente que entiende su diversidad y la de sus estudiantes; los programas y contenidos temáticos interconectados y funcionando armónicamente en un ambiente de aprendizaje contextual, son vitales para generar aciertos, para controlar errores.

Pero en el actual modelo contextual, por los fenómenos sociales, por el sistema económico de una economía descalza (Max-Neef, 1986) que abusa de los talentos y la productividad de los

sujetos en todo sentido debe existir creatividad, mucha didáctica revolucionaria que invite al riesgo de probar sobre el error y comprender el origen del mismo en la evaluación; lo que el error enseña y seguirá enseñando, lo que el respeto y la humildad por reconocerse y reconocer a los demás generen más calidad de vida, felicidad y paz. No puede ser solamente el ambiente real el que sirva para enseñar, también es la búsqueda intensa del ambiente ideal, el no conformismo por lo que nos ha tocado vivir, si no por lo que deseamos vivir, lo que tengamos que conocer aun pasando por encima de las dificultades que se presenten en el proceso, buscando escenarios distintos a las aulas, sentaderos más cómodos que las sillas tipo universitario y atriles que trasciendan la imaginación de una estrado y un cuadrante de madera. Están los casos prácticos, por ejemplo, de la educación en el sendero, en la playa, en el bosque, en la cima de la montaña o en el interior de la cueva; mil y una posibilidades que superan la infraestructura de las instituciones y que revolucionan la forma de aprender, de enseñar y de educar.

Está la invitación abierta, tácitamente, siempre lo ha estado, algo ha virado la mirada a un horizonte diferente de estudiantes que se someten y de profesores opresores en un sistema perfecto en su narrativa pero ejecutivamente lleno de errores en su aplicación. No es para desesperar en el análisis, porque *"somos sujetos constructores de realidades"* (Guarín, 2010, 12); es decir, que no se debe culpar indiscriminadamente a otros de sus errores, cuando como maestro se tiene responsabilidad compartida en la educación; cuando ese tiempo adelantado cronológicamente o experimentalmente coloca a un docente frente a los estudiantes para orientar su proceder en lo que conoce de antemano; cuando la soberbia y la petulancia por una titulación sobrepasa la doctrina y la pedagogía de enseñar con amor; y cuando se parafrasea con el saber, y se ignora la sencillez



que puede aportar la “*transposición didáctica*”⁷ u otras herramientas didácticas, es decir cuando se ignora lo que se puede hacer con el conocimiento antes que tenerlo o adueñarse ufanándose de la posesión de tan prestigioso tesoro. Se debe actuar, aplicar, delegar valores, sentimientos y misiones al punto de entregar, por la facultad de ser útil y servir en todas las dimensiones, ante muchas dificultades, una academia y una experiencia de vida total que garanticen mejores seres humanos en la diversidad.

Tomar las decisiones correctas puede ser complicado, cuando no se tiene bases sólidas sobre el conocimiento, y más aún, cuando se está en el proceso de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para los docentes, pero de igual manera hay que recorrer este camino con determinación, con ambición de querer descubrir más e investigar más allá de lo que se pueda tener cómodo acceso; cuando en el aula se genera ese espacio de puntos suspensivos para que surjan las inquietudes, por supuesto, vulnerables a los errores que se puedan cometer, se está logrando sembrar opciones de consultas posteriores que se vuelvan hábitos en los involucrados, es decir, seguir buscando, investigar; y a pesar de que la misma investigación exige la prueba del error, la evaluación del mismo y la diversidad por la que se suceden; existe por ejemplo una lógica de la investigación científica (Popper, 1984) que ayuda a construir teorías nuevas para mejorar la calidad cognitiva de los interesados, y llevado a la práctica con métodos innovadores, genera resultados interesantes en la academia y en la comunidad que la integra.

Errar es aprender, por las experiencias que se obtienen, por el pragmatismo aplicado en hechos que no admiten prueba en contrario, sino que revelan realidades de contextos en los que el

estudiante vive el día a día y hace parte de una sociedad que como la nuestra está dentro de una marco democrático y que debe considerar su diversidad y respetarla (Dewey, 1975); igualmente, errar es para enseñar y evaluar; o sino, cómo es que adquiere la trayectoria o el recorrido el docente en sus misión educadora a través de los años, sino es a partir de repensar la didáctica y los métodos que aplica en cada espacio académico, en cada encuentro con sus estudiantes; a eso hay que sumarle las planeaciones docentes, las revisiones curriculares, la participación en las resignificaciones de los proyectos educativos institucionales –PEI, las investigaciones y aplicación de los modelos educativos gubernamentales. Todo este escenario para recordar la práctica docente y reconocer que la suma de equivocaciones, probablemente excusadas en la buena fe o la falta de recursos y capacitación, fueron la iniciativa constante para mejorar el método, el discurso, la intención y sobre todo llegar al punto de humanizar tanto la educación que sea transformadora de personas y sujetos valiosos en la comunidad provincial, urbana, nacional e internacional.

No se debe temerle al error, son oportunidades que afinan y pulen el descubrimiento de la verdad, pero más que hallar la verdad, es saber usarla en una diversidad enriquecedora y dinámica que tiene el docente todos los días frente a sus estudiantes, e innovar en las prácticas evaluativas más que en su forma de hacerlas, en la forma de interpretarlas; porque allí nace otra razón más de la misión educadora, y es que no se ha esforzado por entender y leer mejor las respuestas, sino que se ha enfocado en la redacción de las preguntas; ha sido más fácil crear puertas, cerrojos y candados que entregar llaves, descubrir el lenguaje oculto de las respuestas y develar las capacidades, el alma y los sueños de los educandos.

7 Habilidad que permite convertir el conocimiento erudito en conocimiento enseñable



Conclusiones

- La escuela ajusta a través del aprendizaje y evaluaciones el logro de metas tomando como base algunos de los errores revisados y corregidos por la praxis pedagógica.
- Se evalúa sin parámetros o con propósitos cognitivos, de una manera conductista, priorizando lo logístico, lo administrativo, atendiendo lo rutinario, lo urgente antes que lo importante.
- Las políticas de inclusión han visibilizado la diversidad por lo cual se requiere entre otras cosas de la cualificación docente.
- Las evaluaciones deben realizarse atendiendo las necesidades especiales de educación.
- Una de las dificultades ante las evaluaciones y el cuestionamiento de las mismas por parte de los estudiantes es su transición a través de las diferentes etapas del sistema educativo con motivaciones muchas veces más económicas que formativas o investigativas, lo cual los obliga a someterse al sistema sin mayor cuestionamiento ni opinión acerca de él.
- Por otra parte este paso de etapas del sistema educativo conlleva a enfrentar cambios de paradigma desde la heteronomía del control paternal y de los docentes de la escuela básica y media a la relativa autonomía de los estudios superiores que le generan prácticas y hábitos de autoaprendizaje a partir de la aceptación y corrección de los errores, o sea la falta de autonomía en los estudiantes de educación media y básica de las Instituciones educativas, no le permite reconocer el error, como una oportunidad de aprendizaje.
- Las metodologías institucionales de evaluación, tales como castigo al error y de oportunidades mayores para quienes se ajustan al sistema son homogéneas sin ser encausados en la mayoría de los casos a sus proyectos individuales de vida, de acuerdo a la

cultura y/o diversidad social de los estudiantes.

- Las prácticas evaluativas que propenden por un enfoque cognitivo mas que punitivo que respetan la diversidad y que propenden por el desarrollo de competencias es por lo general un asunto puramente teórico o formal por parte de las instituciones educativas.
- Si se asume que cada quien da un concepto de diversidad pero sin reconocerse a sí mismo como distinto o poseedor de características que a los ojos de otro lo calificarían como diverso, puede de alguna manera explicarse que se genere un discurso contradictorio por parte de los directivos de las instituciones educativas, entre los valores que sobre igualdad y tolerancia tratan de enseñarse y la discriminación que se evidencia ante aquellos estudiantes que se expresan de forma distinta al promedio.
- Se percibe que existe dificultad para asumir institucionalmente la aceptación de la diversidad, de las diferencias, de las formas de expresión o presentación personal y algunas características propias de la juventud moderna, muchas veces esta acción se realiza en función de cumplir la norma, es decir, se nota la discriminación por parte de estudiantes, docentes y directivos a grupos de estudiantes diversos.
- Existe un discurso contradictorio entre los valores sobre igualdad y tolerancia que tratan de enseñarse y existe la discriminación a aquellos que se expresan en forma distinta al promedio o a la mayoría.

Recomendaciones

- Se debe vigilar que la evaluación garantice la apropiación de los conceptos o aprendizajes, aún con los errores que se cometan en el proceso evaluativo
- Se debe revisar el concepto de que el error es concebido como un hecho

punible y reflejo de ignorancia en contraposición a una verdad establecida.

- Mantener una dinámica investigativa para monitorear qué metodologías son mejores para capitalizar el error como punto de partida para alcanzar metas.
- Investigar metodologías adecuadas para cambiar el concepto de error como generador de castigo a error como oportunidad de aprendizaje, mejoramiento y superación.
- Revisar la normatividad existente respecto a la aplicación de una evaluación que atienda a las necesidades especiales de educación planteadas por la UNESCO, planes de mejoramiento nacionales y territoriales con aquellas planteadas por las exigencias de pruebas internacionales estandarizadas e impuestas como indicadores de calidad de educación de las instituciones educativas que responden a un sistema utilitarista propuesto por el Banco Mundial entre otros.
- Contrastar metodologías que respeten la diversidad reconociendo las características sociales y culturales que encausan el desarrollo individual, que promuevan su reconocimiento, su rol y aceptación en un grupo, así como aquellas que promuevan la igualdad de derechos, deberes y de oportunidades en la sociedad.
- Enfatizar en las oportunidades que se generan con comprensión, aceptación y potenciación de la inclusión.
- Implementar sistemas de evaluación que contemplen el error como una oportunidad y/o una posibilidad de crecer como persona, que generen prácticas y hábitos de autoaprendizaje, a partir de la aceptación, análisis y corrección de sus propios errores.

Bibliografía

- Astolfi, Jean Pierre. (2003). *El "error", un medio para Enseñar*. 2da Edición. Sevilla: Diada Editora.
- Bordieu, Pierre y Passeron Jean-Claude. (1996). *La reproducción – Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2da Edición. Barcelona: Distribuciones Fontamara.
- De la Torre, Saturnino y Otros. (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Madrid: Octaedro Editorial.
- Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, 1990. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf. (Recuperado en agosto 7 de 2012).
- Dewey, John. (2004). *Democracia y educación*. Barcelona: Ediciones Morata S.L.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Paz y tierra.
- Gardner, Hans. (1998). *Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica*. (1ra imp.) Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- González Agudelo, Elvia. (1999). *Texto N° 5. Hacia una Utopía Pedagógica o la Educación en la Sensibilidad*. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Medellín: Editorial Zuluaga Ltda.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Guarín Jurado, Germán. (2010). *Biografía del Conocimiento – Un reflexionar histórico y presente: Vida y Otridad*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/31322523/Biografia-Del-Conocimiento-German-Guarin>. (Recuperado en Agosto 7 de 2012)
- Isaza de Gil, Gloria. (2012). *Aspectos Generales de las Políticas, Reformas y Cambios Educativos*. Módulo Maestría en Educación Desde la Diversidad, Universidad de Manizales – Colombia.



- Kahneman, Daniel. (2002) Premio Noble de Economía por ProspectTheory Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Daniel_Kahneman. (Recuperado en agosto 7 de 2012)
- Kuhn, Thomas. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Llinás, Riascos, Rodolfo. (2011). Entrevista con Rodolfo Llinás – Entendiendo el cerebro humano. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=2J8ihoD6ngw>. (Recuperado en Agosto 7 de 2012)
- Manosalva Mena, Sergio Emilio. (2008). Identidad y Diversidad: El Control de la Alteridad. Disponible en: <http://diversidadalteridad.blogspot.com/2008/11/identidad-y-diversidad-el-control-de-la.html>. (Recuperado en Agosto de 7 de 2012)
- Max-Neef, Manfred. (1986). *La economía descalza (Señales desde el mundo invisible)*. Montevideo: Imprenta Mercur S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley general de educación 115 de 1994.
- Popper, Karl R. (1984). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Editorial Tecnos S.A.
- Pozo, Juan Ignacio. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. (9a edición). Madrid: Ediciones Morata
- Sanmartí, Neus. (2007). *10 Ideas Clave: Evaluar para Aprender*. 1ª Edición. Madrid: Editorial GRAÓ.
- Sanmartí, Neus. (2010). *La evaluación vista como un proceso de autorregulación*. En prensa, Publicaciones MEC.
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y Pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>. (Recuperado en Agosto 7 de 2012).
- Santa Cruz, Josefina y otros. (2011). *Análisis de las clases de errores que cometen los alumnos y propuesta de andamiaje para aquellos errores que requieren cambio conceptual*. Universidad Católica de Chile. Revista Iberoamericana de educación ISSN: 1681-5653 Num. 57/1.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2006). La Gallina no es un Aguila Fallida. Disponible en: <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2006/02/04/la-gallina-no-es-un-aguila-fallida/>. (Recuperado en Agosto 7 de 2012)
- Soto Builes, N. (2007). Diversidad e inclusión vs transformación. Disponible en: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf>. (Recuperado en Agosto 7 de 2012).
- Unesco. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca: Imprenta Fareso S.A.
- Unesco. (2000). Educación para todos en las Américas: Marco de acción regional. Santo Domingo. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf. (Recuperado en Agosto 7 de 2012)
- Vásquez Rodríguez, Fernando. (2007). *Educación con Maestría*. 1ª Edición. Bogotá: Editorial Universidad de la Salle.

Las sorderas de los profesores como lenguajes del poder¹

ÁLVARO GÓMEZ MEDINA² - ELBA MARINA ZÚNIGA QUISOBONÍ³
LEYLA GISSELA GUERRA DÍAZ⁴ - NURY SORATAMA AUSECHA MOSQUERA⁵
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ⁶

Resumen

El presente estudio, va más allá de la comprensión habitual de las sorderas como pérdida de la audición en el sentido fisiológico. Para efectos de esta investigación, son aquellos lenguajes del poder con los cuales el sujeto consciente o inconscientemente opta por no escuchar problemáticas de la vida diaria: violencia guerra, pobreza, miseria, entre otros; dejando de reaccionar y buscar solución a los dramas de la sociedad, limitando su capacidad para advertir y cuestionar la manipulación del poder. Por todo esto, el objetivo central es comprender en qué consisten las sorderas de los profesores del departamento del Cauca y su incidencia en los procesos educativos, develando nuestras propias sorderas, reconociendo las causas, clases y a quienes hacemos sordos con ellas.

Con respecto a la metodología, se aplicó un proceso cualitativo con enfoque hermenéutico a partir de la descripción de las historias de vida de los investigadores, enfatizando en la relación con diversos poderes como la familia, escuela, religión, economía, política, medios de comunicación, el Estado, la sociedad y como esta relación fue moldeando sorderas, las cuales se analizaron, comprendieron y categori-

1 Recibido: 30 de Agosto de 2013. Aceptado: 10 de diciembre de 2013.

2 Álvaro Gómez Medina. Nacionalidad: Colombiana. Instructor SENA regional Valle del Cauca. Especialista en Gerencia Social de la Escuela Superior de Administración Pública y Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: algomedina@yahoo.es

3 Elba Zúñiga Quisoboní. Nacionalidad: Colombiana. Docente de la Escuela Rural Mixta San Antonio, municipio de Bolívar, departamento del Cauca. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Javeriana y Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: elbazuniga55@hotmail.com

4 Leyla Gissela Guerra Díaz. Nacionalidad: Colombiana. Directiva Docente Coordinadora del Colegio Marruecos y Molinos de la ciudad de Bogotá, D.C, Administradora de Empresas de la Universidad del Tolima y Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: gissela.17@hotmail.com

5 Nury Ausecha Mosquera. Nacionalidad: Colombiana. Docente Institución Educativa Recuerdo bajo, municipio de Cajibío del Departamento del Cauca. Ecóloga de la Fundación Universitaria de Popayán. Especialista en Gerencia Ambiental y Desarrollo Sostenible Empresarial y Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: nucapi81@hotmail.com

6 Miguel Alberto González González. Director de la investigación: Lenguajes del poder. ¿Lenguajes que nos piensan?, asesor y director de la tesis de maestría y del presente artículo devenido de la investigación. PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina -IPECAL-México; PhD en Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira. Docente e Integrante equipo de Maestrías de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: miguelg@umanizales.edu.co



zaron, conforme al sustento teórico. Después se detectó la afectación de estas sorderas a la labor docente y el aprendizaje. Por último se establecieron y describieron las sorderas del grupo investigativo en respuesta a los objetivos.

Se encontró que poseemos sorderas convergentes (afines) y divergentes (no afines), las convergentes son: sorderas por protección, al dolor ajeno, lingüísticas, políticas, económicas, a la diversidad, a la libertad y autonomía, a la guerra y la paz, a la equidad entre mujeres y hombres; la divergente: sordera por desencanto. Todas ellas nos afectan, al igual que a las personas con las cuales interactuamos y a toda una sociedad.

Palabras claves: Profesorado, estudiantes, sorderas, escuela, familia, lenguajes del poder.

The deafness of teachers as languages of power

Abstract

The present study goes beyond the usual understanding of deafness as hearing loss in the physiological sense. For purposes of this research, are those languages of power with which the subject consciously or unconsciously choose not to listen to problems of everyday life: war, violence, poverty, misery, among others, failing to react and find a solution to the drama of the society, limiting their ability to warn and question the manipulation of power. For all this, the main objective is to understand in what these teachers deafness of the Department of Cauca consist of, and its impact on educational processes, revealing our own deafness, recognizing the causes, types and those who do deaf with them.

With respect to methodology, we applied a qualitative process with hermeneutic focus from the description of the life stories of researchers, focusing on the relationship with various powers such as the family, school, religion, economics, politics, media, the State, society and how this relationship was shaping deafness, which were analyzed, understood and categorized according to the theoretical. After it, it was detected the involvement of these deafness to teaching and learning job. Finally, it was settled and described deafness research group in response to the objectives.

It was found that we possess convergent (similar) and divergent (not related) deafness; the convergent ones are: deafness for protection from, the pain of others, linguistic, political, economic, diversity, freedom and autonomy, war and peace, equity between women and men: the divergent one: deafness disappointment. All of them affect us, like people with whom we interact as a whole society.

Keywords: Teachers, students, deafness, school, family, languages of power.

¿Por qué traer del silencio las voces de las sorderas?

Esta investigación está adscrita al Macroproyecto Lenguajes del Poder. Lenguajes que nos piensan, dirigido por el Doctor Miguel Alberto González González. Colombia, es un país con graves problemáticas estructurales como la violencia, la guerra, el desplazamiento, desempleo, desigualdad social, desconocimiento de derechos, destrucción y crisis ambiental. Sin embargo, nuestra sociedad pareciera hacer “odios sordos” a estos dramas, asumiéndolos como asuntos normales a tal punto de volvernos conformistas, pesimistas e incluso indolentes con estas realidades.

Por ello, nos preguntamos: ¿Por qué no escuchamos?, ¿Qué sucede en nuestro interior, para hacer oídos sordos?, ¿Es que acaso dejamos de sentir?, ¿De pensar?. Como animales ideológico-políticos⁷ y sujetos culturales, los seres humanos somos un complejo mundo de emocionalidades y pensamientos; nuestros sentidos, pueden ser comprendidos desde la concepción biológica, bajo la cual son formas avanzadas de recepción de estímulos del medio ambiente, pero también, podemos ampliar esta comprensión y asumirlos como aquellos que nos permiten leer el mundo para después interiorizarlo y construir nuestra historia. No obstante, nos encontramos ante una indiferencia e inconsciencia colectiva frente a los hechos inhumanos de nuestra sociedad a los cuales pareciéramos no escuchar, al punto de naturalizar. Una enfermedad no patológica⁸ sino de orden filosófico, social y político se ha hecho dueña del transitar por la vida, como una sordera que crece y se reproduce aceleradamente en la actualidad, con causas y a la vez, drásticas consecuencias. Razón por la

cual, precisa ser leída, develada y auscultada. Se requiere comprender el fenómeno de las sorderas, para identificar las razones del dolor humano, encontrar nuestras propias cicatrices y evocar respuestas, que re signifiquen nuestra condición de humanos, especialmente en los contextos docentes, donde se convive con niños, niñas y jóvenes, siendo una gran oportunidad para el despertar innegable de nuevos sujetos y humanidades como lo afirma González citado por Iglesias (2010,7) “pero ahí es donde debe un intelectual, así entiendo a los docentes, insertarse subjetiva y colectivamente para creer que es posible intervenir estos procesos, que la educación aún sigue siendo la reserva moral de la sociedad para afrontar, de una manera decidida y constante, estas realidades casi apocalípticas del continente”.

El arte de las palabras tejidas

Desde el enfoque clínico, las sorderas son comprendidas como la pérdida o disminución de la audición, al respecto, existen referentes que si bien no son objeto de este estudio se mencionan. Tal es el caso de Pabón (2009, 1), quien expresa que sordera es: “Cualquier alteración tanto en el órgano de la audición como en la vía auditiva”.

En contraste, las sorderas de los profesores, cuentan con aportes de diversas investigaciones del macroproyecto lenguajes del poder y otras no vinculadas directamente, invitándonos a escuchar a aquellos (ellas) que en la escuela son invisibilizados: los educandos. En todas ellas se aprecia como el ser humano subutiliza sus sentidos autoconstruyendo “discapacidades”, entre ellas las sorderas, que influyen sobre los educandos.

En los referentes, se menciona la investigación: Colombia, Umanizales (2011). Tesis de maestría: “Los olvidos de los docentes”⁹ realizada por Margarita María Álzate y otros, en la cual los auto-

7 Germán Guarín Jurado. 2012. Nacionalidad: colombiano. Docente de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

8 Enfermedad, dolencia, Patología: f. med. Parte de la medicina que estudia las enfermedades

9 Alzate Margarita, Guzmán Fredy, Henríquez Hubert & Meléndez Elsi (2011). Investigación:



res hacen una auscultación de aquellos olvidos por los que transita el ejercicio de la docencia, describiendo su concurrencia en la sociedad colombiana al afirmar: “El olvido aparece como una constante en las sociedades humanas y lo hace en apariencia con mayor ahínco en sociedades que, como la colombiana, no han logrado construirse, cimentarse, como un proyecto, por las debilidades de su memoria, por su desmesurada capacidad para olvidar.” (2011, 7). Este estudio, guarda relación con las sorderas de los profesores en cuanto que al olvidar dejamos “huérfana de escucha” la realidad del entorno o de nosotros mismos como parte de ella. Incluso, pueden ser los olvidos una forma de sordera que hace sordos a los estudiantes.

A la par con este estudio, en: Colombia, Umanizales (2010). Tesis de maestría: *Un Mea Culpa Pedagógico*¹⁰. La universidad ante la realidad, una mirada crítica autobiográfica como docente, elaborada por Walter Abel Sánchez Chinchilla, hace un cuestionamiento a los sentidos pedagógicos del docente, considerando que la universidad no está respondiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes porque no prepara a la juventud para enfrentar y tratar las diversas problemáticas, los egresados se sienten incompetentes y sin capacidad intelectual ni emocional para enfrentar los retos presentes en la vida. La universidad, anclada a un enfoque tradicional, prepara para la era industrial y el trabajo, más no para la actual era de la información. Estos aportes, amplían y reafirman la concepción de que la educación superior influye en la formación de sujetos sordos, al no estimular ni desarrollar su capacidad crítica, formando individuos alejados e insensibles a la realidad, actitud evidenciada más tarde en el desempeño la-

boral al reproducir en sus prácticas el modelo con el cual fueron formados.

Dando un giro hacia la modernidad en nuestro país, se toma como referente: Colombia, Umanizales (2010). Tesis de maestría: “La Modernidad Invisible en Colombia”¹¹: Investigación sobre la formación Ingeniería en procesos industriales como educación para la vida, el trabajo, el conocimiento y el cambio tecnológico de Gabriel Arcángel Bustamante Pérez, el cual trata sobre cómo la modernidad en nuestro país, se ha gestado en un capitalismo atrasado e incapaz de garantizar condiciones de vida dignas y con justicia social, afirmando que: “Colombia, un país aislado y taciturno, ha desarrollado métodos para la invisibilidad del apoderamiento (la cita lo dice así textualmente) que conduce a la tragedia humana en que vive” (2010, 14) y agrega que esta invisibilidad se ha trasladado a lo educativo con efectos sobre los educandos pues: “Una educación para la invisibilidad y la soledad, es una educación que hace invisible al hombre, en lo social, económico, político, ético, cultural. La Colombia actual, es un estado de mercado capitalista político atrasado, que se esconde bajo un manto de estado social de derecho” (2010, 15), bajo estos referentes, el autor nos remite a esas “discapacidades” auto-construidas, en este caso a la ceguera de una modernidad invisible e indirectamente a la sordera hacia aquellos “sujetos modernos” de la modernidad invisible colombiana.

Complementando lo citado, el estudio: Colombia, Umanizales (2010). Tesis de maestría: “Resiliencia, Opera Prima en la Esperanza”¹² de David Tamayo Sánchez,

Los olvidos de los docentes. Tesis de Maestría. Inédita. Manizales: Universidad de Manizales.

10 Sánchez Chinchilla, Walter Abel (2010) Investigación: La universidad ante la realidad social. *Un Mea Culpa Pedagógico*, una mirada crítica autobiográfica como docente. Tesis de maestría. Inédita. Manizales: Universidad de Manizales.

11 Bustamante Pérez, Gabriel Arcangel (2010). La modernidad Invisible en Colombia: Investigación sobre la formación ingeniera en procesos industriales como educación para la vida, el trabajo, el conocimiento y el cambio tecnológico. Inédita. Manizales: Universidad de Manizales.

12 Tamayo Sánchez, David (2012). Investigación: Resiliencia, Opera Prima en la Esperanza. Maestría en Educación Docencia. Publicada en Revista Plumilla Educativa No. 7. Manizales: Universidad de Manizales.

resalta el papel de la resiliencia como posibilidad del sujeto para enfrentar las problemáticas, asumiéndolas con fortaleza para salir de ellas. Manifiesta que: “El sujeto la vive cuando su Ser está en la capacidad de dominar las circunstancias, sin que éstas lo dominen a él, controlando sus emociones frente a las crisis” (2010, 18). En cuanto a las sorderas, menciona: “El escenario se funde en voces de cantata de armoniosas sonatas para reclamar ser escuchadas y concertadas en sus realidades, porque todo ser se representa en la necesidad de reconocimiento, de visibilidad y de inclusión social, ejerciendo su derecho a poner en diálogo su sistema de valores y creencias construidas en su proceso vital” (2010, 45).

Teniendo en cuenta la importancia del lenguaje, está el estudio: Colombia, Umanizales (2012). Tesis de Maestría: “¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase?”¹³ Elaborada por Lucia Moreno Medina, Luz Mary Vargas Plazas, Olga Lucía Conde Masías, tratan la influencia de los lenguajes de la educación sobre los sujetos. Haciendo hincapié en la necesidad de ahondar en los fenómenos que afectan a los estudiantes y están relacionados con los docentes. Cerrando el ciclo de investigaciones nacionales, el estudio: Colombia, Umanizales (2012). Tesis de Maestría: “Algunas consideraciones para el estudio del tipo de sujeto que se le entrega a la sociedad”¹⁴ de Alba Patricia Aguirre Prada, el cual trata sobre el sentido, la relevancia de las prácticas y acciones de los docentes como conocimiento, historia e influencia en el tipo de sujeto que se está

configurando para la sociedad; acciones forjadas en la cotidianidad de la vida escolar con las relaciones sociales que se establecen entre docentes y educandos, los discursos emitidos y las experiencias de los sentidos (sorderas) que definen las formas de actuar, sentir, hablar, ver y escuchar el mundo.

Ampliando este contexto, se toman aportes internacionales, entre ellos el estudio: México (2005) “Investigación Violencia e institución educativa”¹⁵ de Antonio Gómez Nashiki, quien al igual que otros estudios ya mencionados, trata sobre la violencia escolar en el Distrito Federal y dos primarias públicas de las colonias Obrera y Condesa de México. Reconociendo que la violencia se ha convertido en algo cotidiano y normal entre estudiantes y estudiantes-docentes, sin embargo se oculta, haciendo que nadie se inmune ni haga algo por solucionarla, manteniendo su perpetuidad. Su aporte a las sorderas del profesorado, se da al reconocer que la violencia escolar se ha ido asumiendo como algo normal y al no cuestionarla, los docentes se hacen sordos al lenguaje circundante, confundiendo la libertad con el pensamiento: “todo es permitido”, donde todo se deja pasar sin ser debatido.

Finalmente, la investigación: Costa Rica, (2012): “La violencia dentro de las instituciones educativas: una realidad ignorada”¹⁶, Villalobos Barrantes, Marietta; estudio hecho con jóvenes estudiantes de siete instituciones educativas de la Región Pacífico Central de Costa Rica acerca de la percepción que tienen sobre las situaciones de violencia en sus cole-

13 Moreno Medina Lucía, Vargas Plazas Luz Mary, Conde Masías Olga Lucía. (2012). Investigación: Lenguajes del poder: ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase? Publicada en revista plumilla educativa. Nro. 9. Manizales: Universidad de Manizales.

14 Aguirre Prada Alba Patricia (2012). Investigación: Lenguajes del Poder. Algunas consideraciones para el estudio del tipo de sujeto que se le entrega a la sociedad. Publicada en revista plumilla educativa. Nro. 9. Manizales. Universidad de Manizales. Colombia.

15 Gómez Nashiki, Antonio, (2005). Violencia e institución educativa. Publicada en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002605>. (Recuperado el 19 de mayo de 2013).

16 Villalobos Barrantes, Marietta, (2012). Investigación: “La violencia dentro de las instituciones educativas: una realidad ignorada”. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66624662011>. (Recuperada el 19 de mayo de 2013). Costa Rica.



gios y como esto influye sobre su vida y el futuro. Ésta aporta a las sorderas del profesorado visibilizando el deteriorado sistema educativo actual, donde las instituciones educativas no son pertinentes, ni brindan una educación con calidad, lo cual es violencia contra esta juventud que al no recibir una educación apropiada, no cuenta con las herramientas necesarias para enfrentar la vida; la escuela es percibida por los estudiantes como un encierro, los problemas que se viven solamente los conocen quienes se mantienen encerrados, aprendiendo a sobrevivir individualmente en estos espacios.

Lo que nos inquieta

En nuestro contexto, se siente un letargo ante los problemas de la sociedad, no hay reacción alguna ante la injusticia e inequidad, se aprecia un acomodamiento a lo sucedido en el entorno, haciendo ver la realidad como normal y determinista. Posiblemente debido a la influencia de poderes que se encuentran en la escuela, medios de comunicación, credos, lenguajes perversos o simplemente por querer hacer oídos sordos a los problemas para no salir del confort. Esto, hace necesario develar, encontrar, auscultar, comprender las causas de esa rara o por el contrario, enfermedad común llamada: Las sorderas de los profesores, para tal efecto nos preguntamos: ¿Cuáles son las sorderas de los profesores del Cauca y su incidencia en los procesos educativos?

Estaciones hacia el horizonte

Para llegar a comprender las sorderas se precisa recorrer los siguientes caminos:

- Develar nuestras propias sorderas, como apoyo a la comprensión de las sorderas de los profesores.
- Reconocer las clases de sorderas presentes en los profesores.
- Establecer algunas causas de las sorderas encontradas en los profesores.
- A quiénes hacen sordos los profesores.

Por los caminos de la sabiduría

Si bien, las sorderas como estudio de orden filosófico o cultural no registran antecedentes, se encuentran además de las investigaciones tratadas, aportes literarios que hacen alusión indirecta y a veces imperceptible de las sorderas, entre ellas las relacionadas con los profesores. Se mencionan a continuación, autores que hemos invitado a dialogar con nosotros en relación con las sorderas de los profesores como lenguaje del poder.

El primer invitado, es Héctor Abad Faciolince (2011), quien en su autobiografía: “El olvido que seremos”, reconstruye la amorosa admiración que sentía por su padre el doctor Héctor Abad Faciolince. Recordando que su padre, ávido de justicia, utilizó el poder de la palabra como el arma vital para sus encuentros y desencuentros con la realidad violenta y compleja de los años ochenta y sin esperar nada a cambio, dedicó su vida a luchar contra la “la violencia”, considerada por él como la enfermedad más nociva para la salud humana, empleando los medios del “Hablar, escribir y denunciar, explicar cómo y dónde se estaba produciendo la masacre, y exigir al Estado que hiciera algo por detener la epidemia, teniendo sí el monopolio del poder, pero ejerciéndolo dentro de las reglas de la democracia, sin esa prepotencia y esa sevicia que eran idénticas a las de los criminales que el Gobierno decía combatir” (Faciolince, 2011, 206).

Este inspirador trabajo autobiográfico, permitió ir tejiendo nuestras historias de vida personales, con sus sorderas ahí incluidas, aflorando la influencia de la educación, la familia, la sociedad, el mercado, los medios y demás, en nosotros. Esto permitió reconocernos como latinoamericanos en relación con el otro y el mundo, históricamente sometidos a intereses externos ajenos a nuestra realidad, encontrando afinidad con González, quien en relación con la libertad en Latinoamérica menciona

que ésta: “Es una tierra propicia para la sordera, pero no es una sorda cualquiera, Latinoamérica es una sorda exquisita, Latinoamérica es una sorda selectiva, uno entiende que es sorda porque a veces no escucha a su gente, no escucha las experiencias de su gente” y afirma: “Siempre hemos dependido del afuera, hemos validado las voces del afuera y acallado las propias en una curiosa autonegación” (González, 2011, 5-6).

La autonegación es una sordera, que encarna la dificultad para escuchar el propio “yo”, dando paso al “yo” instaurado desde fuera, es la negación de la autenticidad, la autonomía y autodeterminación, dejándole el camino libre a aquellos que dominan la voluntad personal. La autonegación latinoamericana, tiene sus raíces en la relación subordinada de la región frente a Norteamérica y el continente Europeo, reconociendo la influencia de la política Internacional sobre Colombia y Suramérica. Lo cual concuerda con los planteamientos de Chomsky (2004), quien en “Las Sorderas del Imperio”, devela la sordera de vieja data con la que el gobierno de Estados Unidos ha hecho caso omiso a la crítica mundial por sus atrocidades, verdades ocultas, eufemismos y cínicas verdades para legitimar invasiones militares a diversos países, como Irak. En contraste, concuerda con Faciolince en el poder de la palabra, de la denuncia y del reclamo para hacer de este mundo algo mejor, recordándonos que: “El mundo es bastante horrible hoy pero es bastante mejor que ayer” [...] “Hay importantes lecciones que siempre deberíamos tener presentes por la misma razón que lleva olvidarlas en la cultura de las elites” (Chomsky, 2004, 6).

Estas élites, siempre han ejercido un poder sobre la conciencia y praxis de las masas, a través de tácticas de manipulación que movilizan a toda una colectividad, estas clases se imponen, como lo afirma Foucault en “Microfísica del poder” (s.f.) a través de las instituciones, entre ellas: centros carcelarios, hospitales y escuelas; en las cuales, el saber es utilizado para

dominar, castigar y ejercer poder sobre los reclusos, enfermos y estudiantes respectivamente, quienes siempre serán enjuiciados como buenos o malos, culpables o inocentes, normales o patológicos, justificando con ello, la intervención de intelectuales para normalizar sus conductas, su correcto proceder y lograr ser aceptados socialmente. Estas dicotomías, se relacionan con las sorderas, por cuanto se busca cuadrar a todos los seres humanos bajo un perfil, haciendo imposible escuchar la complejidad humana, legitimando gobiernos autoritarios que abusan del poder para el logro de estos objetivos.

En el modelo de escuela actual, prima lo organizativo y normativo sobre la comprensión de la realidad e intereses de los estudiantes, para Freire (2004), el deber de los docentes y de la escuela es respetar, valorar y tener en cuenta los saberes de los estudiantes, especialmente de sectores populares, puesto que los adquieren en la relación con su entorno y son la base del aprendizaje. A su vez, destaca la importancia del lenguaje del docente, el cual puede fortalecer y desarrollar su pensamiento y actitud positiva frente a su capacidad de producir conocimiento, o por el contrario limitar su talento. En relación con las sorderas de los docentes, plantea que escuchar va más allá de la posibilidad auditiva de cada persona, significa que quien escucha tenga disponibilidad permanente: “Para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro” [...] “Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar” (Freire, 2004, 54), este principio explica posibles sorderas de los profesores, producto de la relación vertical de la escuela conductista-tradicionalista que hemos heredado los profesores y en donde el protagonismo del aprendizaje lo tiene el docente, no el estudiante.

En esa aceptación tácita de poderes, no solo la escuela e instituciones del Estado influyen. También, de manera muy marcada en nuestras sociedades capitalistas y



globalizadas, aquello que Debord (2005) y Vargas Llosa (2012) denominan “Espectáculo”, entra a jugar un papel decisivo en nuestras conductas, alejándonos de la escucha del mundo real para entrar en el sordo mundo del espectáculo. Para Debord (2005, 44): “El espectáculo es el mal sueño de la sociedad moderna encadenada, que no expresa en última instancia más que su deseo de dormir. El espectáculo vela ese sueño”. Para este autor, la vida de los seres humanos está sometida al espectáculo, de ilusiones y fantasías, donde las personas son entretenidas y así la población burguesa mantenga a todos reunidos en torno a un objetivo, no hay una verdadera unidad de las masas para vivir conjuntamente su vida, porque tal unidad puede representar el riesgo de derribar el poder de quienes han luchado por mantenerlo. Por su parte, para Vargas (2010, 33) el espectáculo es: “Un mundo donde el primer lugar en la tabla de valores vigente lo ocupa el entretenimiento, y donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal”. Ambos, cuestionan duramente la sociedad contemporánea y la decadencia de la cultura, reflejando las sorderas de una sociedad moderna, sometida al espectáculo que el mercado ofrece como cultura, sacrificando su libertad, para sucumbir a las cadenas del consumismo.

Entre esas problemáticas reales que dejamos de escuchar, en parte por el poder del espectáculo, pero también como consecuencia del poder de la violencia verbal, física o simbólica, están las injusticias sociales y la violencia cometida contra individuos o colectivos. Frente a esto, una alternativa utilizada por la sociedad es la sordera y el silencio, los docentes en su cotidiana labor social no son ajenos a esta realidad, no solo se silencian las problemáticas sino que además se promueve el silencio en los estudiantes, con adagios como “el silencio es de sabios”, o “se debe pensar antes de hablar”, lo cual legitima el silencio y la distracción que ofrece el espectáculo fomentando además, la parálisis ante la represión y lo inhumano. Al respecto, Nietzsche (s.f., 5) señala: “Me parece

asimismo que la palabra más grosera, la carta más grosera son mejores, son más educadas que el silencio” y asegura que: “Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia” (Nietzsche, s.f., 14), situación por la cual es pertinente que los profesores se pregunten a menudo por los conocimientos impartidos, su pertinencia y los silencios de los educandos.

Complementando lo anterior, Quijano (2011) en su obra “Eufemismos”, enriquece nuestra comprensión de las sorderas, al poner en descubierto como el poder se vale de eufemismos para encubrir la realidad y con ello, obstaculizar nuestra capacidad de escucha ante lo sucedido, actuando como sordos. El autor afirma: “Estamos también frente a una suerte de “política general de verdad” o de “regímenes de verdad” que acudiendo entre otras cosas al uso y abuso de eufemismos” [...] “Dan pie a un conjunto de sofismas con los cuales se construyen, normalizan y legitiman referentes “inevitables e incuestionables” (Quijano, 2011, 11). A su vez, reconoce que la sociedad se ha centrado en dar validez a cierto tipo de conocimiento que circula universalmente, desconociendo los conocimientos locales: “existe un creciente temor por las minorías, las cuales son estereotipadas y descaracterizadas, calificando como errados los procesos y agenciamientos que confrontan la lógica y práctica global, los que a su vez suscitan incomodidades derivadas de la pluralidad de voces y del choque entre los distintos modos existenciales” (Quijano 2011, 155).

De esta manera, hemos atesorado la palabra de diversos autores que mencionan los lenguajes del poder que rondan el cerebro humano bajo términos como: Romano (Intoxicaciones), Quijano (Eufemismos), Galeano (Patatas arriba), González (Falacias), y en concordancia con ellos reconocemos el poder del lenguaje para maquillar, engañar, sugestionar, encubrir y finalmente manipular nuestros estados mentales, a tal punto de terminar esclavos de las mentiras que apropiamos.

Por último, está la imprescindible obra de Lenkersdorf (2008): “Aprender a escuchar”, regalo del autor a la cultura occidental, al traer las experiencias del pueblo de origen maya: los Tojolabales, quienes en su sociedad no jerarquizada y exenta del dominio de elites sobre mayorías, dan un gran significado a la escucha, como parte fundamental de la lengua. Para el autor: “Oímos palabras, muchas palabras, las oímos pero no las escuchamos” (2008, 11) y “El escuchar revela realidades jamás percibidas y nos traslada del *yo* hacia el *nosotros*” (2008, 19). Su aporte a esta investigación es más que evidente, pues al igual que los demás autores, pone en tensión el dominio de los poderes sobre la conciencia y el pensamiento colectivo, solo que no desde nuestra cultura occidental sino desde una cultura en la cual su cosmovisión, es un ejemplo del poder de la escucha, en la transformación de la humanidad.



Cartas de navegación

Los docentes pocas veces cuestionamos nuestra labor educativa, en nuestro ser prevalece la certeza, lo conocido, lo habitual sobre la duda y lo desconocido, razón por la cual se tiende a reproducir cotidianamente y pocas veces a innovar las

prácticas pedagógicas, las épocas cambian al igual que las necesidades por lo que se necesita una educación que satisfaga los intereses de estudiantes de la actualidad, siendo los docentes sujetos indispensables de esta transformación educativa.

Por tal motivo, es necesario investigar acerca de las sorderas de los profesores. Para tal fin, se aplicó un proceso cualitativo con enfoque hermenéutico, mediante el cual se describió, analizó e interpretó el actuar cotidiano de cada integrante del grupo investigador para así comprender como nos hemos construido en sujetos indiferentes e insensibles frente a la realidad, cuáles son las sorderas individuales, colectivas y cómo estas intervienen en el ambiente familiar, laboral, social, especialmente en la labor docente, cómo las prácticas pedagógicas, lenguajes, relaciones, permeadas por nuestras sorderas, influyen en el desarrollo intelectual, afectivo, social de los estudiantes, y su tendencia permanente a afectar y reproducirse. En referencia a la hermenéutica, Packer (2010, 3) citando a Heidegger menciona que: “La hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica”.

Del proceso de este estudio se pueden destacar seis momentos:

- Búsqueda de autores e investigaciones relacionadas con el tema.
- Construcción de nuestras autobiografías.
- Interpretación y análisis de las autobiografías, con apoyo de las investigaciones y autores consultados.
- Elaboración de las categorías de sorderas individuales y a partir de estas, las sorderas colectivas, aquellas afines y no afines a los integrantes del grupo.
- Construcción de las sorderas de los profesores a partir del tejido grupal.
- Conclusiones y Recomendaciones.



El hallazgo de nuestras sorderas

Después de una profunda introspección personal, la cual dejo sacar a flote las diversas sorderas presentes en cada uno de nosotros, reconstruimos aquellas sorderas comunes, las cuales hemos denominado: Sorderas convergentes.



Estas sorderas convergentes se refieren a aquellas sorderas afines encontradas en el grupo de investigación, relacionadas entre sí, porque son permeadas por los lenguajes del poder que manipulan nuestro devenir por la vida; así, fueron evidentes las sorderas por protección, que son utilizadas como mecanismo de defensa para evitar el dolor y el sufrimiento personal, de la misma manera se hallaron las sorderas al dolor ajeno, producidas por la incapacidad de actuar ante el sufrimiento del otro reproduciendo como consecuencia la indolencia y el silencio.

En el gráfico se pueden ver, además de las anteriores, el hallazgo de las sorderas lingüísticas, las sorderas políticas, económicas, sorderas a la diversidad, a la libertad – autonomía, frente a la guerra y a la paz, de igual modo las sorderas a la equidad entre mujeres y hombres; todas, se refieren a los distintos lenguajes que han legitimado los poderes de nuestra sociedad, com-

prendiéndonos como seres indiferentes a nuestra voz de humanidad, incapaces de reconocer y aceptar la otredad.

Sorderas por protección

En el insólito, aterrador y brillante “Ensayo sobre las cegueras” de Saramago (2001, 22), el autor referencia la ceguera psíquica como: “La incapacidad de reconocer lo que se ve” y la amaurosis como “Una tiniebla total”. En forma similar, las sorderas por protección, son sorderas psíquicas que sirven como mecanismos de defensa ante diferentes poderes que generan presión y rechazo. La raíz de fondo, son las estructuras verticales y poderes como la familia, escuela, grupos religiosos, científicos, políticos y cultura en general, que reprimen la libertad de expresión, la crítica y autonomía del sujeto. Ante lo cual se adopta un ropaje protector para sus palabras ruidosas, que son molestas al oído. Al respecto, Lenkersdorf (2008, 11) menciona: “Transformamos, pues, las palabras en ruidos que oímos y el oírlos nos defiende para que no tengamos que escuchar todo lo que se acerca a nuestras orejas, a fin de que no nos enloquezcamos”. Estas sorderas, nos permiten evitar el dolor y sufrimiento de aquellas cosas que parecen “imposibles” de solucionar. También, son consecuencia de la presión que produce la estigmatización, que permea los ámbitos educativos.

Nuestras prácticas pedagógicas evidencian estas sorderas, que afectan principalmente a los educandos a través de las actividades de aula, reflejándose en la evasión de fenómenos como la violencia, maltrato intrafamiliar, desigualdad social y guerra. A su vez, pese a cuestionar el autoritarismo acudimos a él, encubriéndolo con sutiles formas de castigos.

Mientras existan sociedades estratificadas, siempre habrá sorderas por protección, con sujetos dispuestos a evadir la presión del abuso de poder como único remedio de la esquizofrenia colectiva. Estas sorderas, pueden culminar en

conformismo y acomodación frente a lo sucedido, optando por el silencio como salida a los conflictos.

Sorderas al dolor ajeno

El dolor ajeno es una sensación frustrante, donde el sujeto, consciente de los problemas del entorno, siente la necesidad de actuar ante estos, pero por fuerzas más poderosas a su voluntad, opta por no hacer nada, o en el mejor de los casos, tan solo un poco. Ese dilema interno, lleva al sujeto a acudir a esta sordera, muy similar a la anterior, pues también es un mecanismo de defensa con el cual se hace el sordo (a), apaciguando este sentimiento contradictorio y cruel consigo mismo y la sociedad. Uno de sus rostros es el silencio, en nuestros tejidos individuales, el silencio ha sido una forma de reproducir la indolencia. Debemos callar ante los grupos armados, no hablar de más con las personas pues “no sabemos quién es quién en esta guerra”, silenciar ante el estudiante que padece desnutrición o hambre, pues no tenemos solución a su dolor siendo infelizmente cómplices. Pero el silencio perturba, inquieta, nos saca de nuestro orden habitual y en este sentido tiene poder, nos saca de quicio al preguntarnos: ¿Qué es lo que dices cuando callas? y reafirmandonos en Nietzsche (s.f., 5) sentimos que hasta “La palabra más grosera, la carta más grosera son mejores, son más educadas que el silencio”.

En relación con los compañeros docentes, las sorderas al dolor ajeno se expresan cuando no se llega a acuerdos, por los desórdenes e inestabilidad laboral, al convertirse el trabajo en una competencia que trae consigo individualismos y luchas por mantener cada quien su ocupación.

¿Cuál es el gran causante?, nuevamente se reconocen las estructuras del poder como causales, pues la subordinación desencadena injusticias, que a su vez desencadenan miedo, dolor, sufrimiento y la sensación de no saber cómo sanarlo. Las formas de organización autoritarias,

son responsables de que impere la ley del más fuerte, donde sólo vences si eres exitoso, individualista, competitivo, pasas por encima del otro (a) y lo reprimes. Ese otro (a), es indolente ante la presión del sordo (a) que lo somete y lo hace sordo (a) de indolencia también.

¿A quiénes hacemos sordos con las sorderas al dolor ajeno?, de nuevo, se prioriza a nuestros educandos, pues son el motor de la educación y el aprendizaje. Nuestra sordera al dolor de los estudiantes convierte las prácticas de aula en algo descontextualizado que no contribuye a su formación integral, reafirmando lo planteado por Villalobos (2012, 212) cuando expresa: “La “vivencia” de “estar” y no “pertenecer” se alimenta dentro del espacio educativo cuando no brinda las posibilidades para que los y las jóvenes, desde ella, puedan proyectarse al futuro como seres humanos integrales”. Esta indolencia o escucha intermitente, hace que nos apartemos de sus problemáticas, para dedicarnos únicamente a cumplir con los aprendizajes del plan de estudios o simplemente a callar cuando nos dicen que desean pertenecer a grupos armados, que tienen hambre, se sienten solos o tienen problemas familiares.

Sorderas lingüísticas

Citando a Albrecht (1979, 53), Romano (2007, 2) destaca que: “El lenguaje permite la comunicación social y, con ella, la realización lingüística de las relaciones sociales. La palabra es un regulador importante de los procesos psíquicos del comportamiento”, el lenguaje es un movilizador del pensamiento, conocimiento, ideas y emociones. Los humanos han construido cultura mediante el lenguaje verbal, escrito, simbólico o corporal. Sin embargo, así como hemos sido testigos de hechos maravillosos, también la palabra ha sido el mecanismo de difusión de manipulaciones y mentiras, responsables de la destrucción y violencia entre sujetos. Así lo reafirma Quijano (2011, 11) cuando mani-



fiesta que el: "Uso y abuso de eufemismos o estrategias de eufemización adjetivada, dan pie a un conjunto de sofismas con los cuales se construyen, normalizan y legitiman referentes inevitables e incuestionables". En su obra "Eufemismos" este autor cuestiona las palabras con las cuales el poder se perpetúa, renueva viejas prácticas y manipula la conciencia colectiva. Galeano (1998, 41) complementa a Quijano cuando manifiesta: "Hoy por hoy, no queda bien decir ciertas cosas en presencia de la opinión pública: el capitalismo luce el nombre artístico de economía de mercado, el imperialismo se llama globalización" [...] "La expulsión de los niños pobres del sistema educativo se conoce bajo el nombre de deserción escolar".

De lo anterior, se deduce que las sorderas lingüísticas son la base o gracias a ellas circulan libremente los lenguajes perversos, palabras con las cuales se distrae la mente y la conciencia, se instauran "verdades" para encubrir la cruda realidad, como lo manifiesta Lenkersdorf (2008, 11): "Oímos palabras, muchas palabras, las oímos pero no las escuchamos", bajo esta suerte de engaños, se promueven guerras o disoluciones de las guerras, crímenes atroces, despido de trabajadores, salarios indignos, privatizaciones de derechos humanos básicos y muchos horrores más, el no haber aprendido a escuchar, alimenta sociedades autoritarias y otras subordinadas, de ahí la necesidad de alertar y repensar nuestra labor como docentes.

¿Las sorderas lingüísticas hacen sorda a la otredad? como profesores, no sabemos escuchar, no queremos escuchar. Nuestros lenguajes, nos distancian de los estudiantes y de sus mundos. Ejercemos poder sobre los educandos, dejando cicatrices sobre su humanidad.

Sorderas políticas

La política, entendida como la actividad de participar en la toma de decisiones de aquello que influye en la comunidad, no ha llegado a nuestros oídos con notas lo sufi-

cientemente sonoras, como para despertar en nosotros la posibilidad de incidir en el poder. Estas sorderas, se comprenden como la apatía, la indiferencia y rechazo a participar, entender o construir política. No hay conciencia de participar en la cuestión pública aunque sabemos que no estamos en la democracia perfecta, no existe interés por los hechos locales, regionales, nacionales y mundiales. Esta aversión política, legítima y perpetúa las estructuras de poder al servicio de élites que controlan al pueblo. Lo irónico, es que el sujeto es influenciado por la política, desde actividades simples y cotidianas, hasta las más complejas de su existencia; al declararse "apolítico" como rechazo a la corrupción, falta de alternativas y compromiso real de los políticos con el pueblo, permite que el poder decida sobre su destino, ahogando el sujeto autónomo. A su vez, confunde el partidismo con la ideología política, desconociendo que su apatía es en sí misma una posición desacertada de rechazo, en la cual se aísla de la posibilidad de intervenir, desenmascarar y transformar.

¿Por qué los profesores somos sordos a la política?, revisando nuestras sorderas individuales, encontramos que se derivan en parte, de la crisis política de la época, pero además, de la sumisión y obediencia con la cual fuimos educados, del autoritarismo, el cual cohibe al sujeto de pensar sobre la sociedad, las clases políticas, las ideas, proyectos, slogans y lemas de campaña de los partidos, por la violencia verbal y física, que coarta la libertad de expresión siendo imperante la reflexión profunda sobre el papel que desarrolla el profesor y su actual compromiso como lo afirma Yepes (2010,329) "En este orden de ideas, a los académicos corresponde un compromiso ético-político, por la construcción de un mundo mejor, promover la esperanza por la superación de un orden desigual e incentivar, con su juicio crítico, las transformaciones a que nos vemos abocados".

En los educandos, se reflejan nuestras sorderas políticas, evidenciadas en su desinterés por opinar, cuestionar, investi-

gar y participar en asuntos públicos, en su falta de comprensión sobre la importancia de un pensamiento político y la relación de éste con sus destinos. También hacemos sordos a los padres de familia, perdiendo la posibilidad de elaborar una sinergia de saberes e ignorancias, que movilice transformaciones de la realidad. Vale hacer la reflexión sobre la responsabilidad que tienen los docentes en la opinión, crítica e influencia en lo político y el poder, de actuar y ser parte de la solución de los problemas, pues como lo afirma Freire (2004, 76): “No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la *rebeldía* frente a las injusticias”.

Sorderas económicas

En nuestra modernidad, frecuentemente se usa significados como: desarrollo, progreso, éxito, competitividad, riqueza, acumulación, entre otras, opuestamente se evidencia una marcada desigualdad social, económica, política y de acceso a bienes ambientales.

Hacemos parte del sistema económico, adquirimos bienes y servicios, aportamos fuerza laboral, percibimos ingresos, tributamos, entre otras acciones propias de la economía capitalista, la cual cuenta con la publicidad, que nos incita a comprar, viéndonos involucrados en el consumismo, así como en patrones de consumo y posesiones. Esta alienación por el mercado, es a lo que Debord y Vargas Llosa denominan espectáculo, que si bien abordan de maneras distintas, coinciden en reconocer la decadencia de la cultura moderna, del arte, de la política y demás, por cuenta de la masificación, en aras de satisfacer el mercado. Para Vargas (2012, 136): “La gente abre un periódico, va al cine, enciende la televisión” [...] “No para martirizarse el cerebro con preocupaciones, problemas, dudas. Sólo para distraerse, olvidarse de las cosas serias, profundas, inquietantes y difíciles, y abandonarse en un devaneo ligero, amable, superficial, alegre y sanamente estúpido”. A su vez, para Debord (2005, 72): “Cada nueva mentira de la publicidad

es así mismo un desengaño con respecto a la mentira anterior”.

El espectáculo del mercado y el sistema capitalista, es parte del origen de las sorderas económicas propias de nuestras vidas como humanos y profesores, somos sordos al mercado, que impide actuar autónomamente. Las sorderas económicas, son aquellas que nos hacen dependientes de necesidades creadas por la misma dinámica mercantilista, difundidas mediante lenguajes usados en medios audiovisuales, que atraen nuestros sentidos, seduciéndolos e hipnotizándolos. ¿A quiénes hacemos sordos con estas sorderas?, consideramos que por lo general a los estudiantes, pues pocos profesores promueven una posición crítica y reflexiva frente al mercado y el sistema económico, por lo tanto son nuestros principales afectados.

Sorderas a la diversidad

Esta sordera, se sustenta en el desconocimiento de la diversidad humana y no humana, constituyendo una negación de la alteridad¹⁷. Es la incapacidad para reconocer y aceptar la diferencia del otro. Por cuanto nuestras acciones como seres humanos y profesores, pretenden uniformizar e invisibilizar al sujeto diverso. En nuestra sociedad occidental, lo diferente es un problema, una incomodidad, una dificultad de adaptación, y en este sentido, nos hace sordos a las diferencias de los estudiantes en el aula, en cuanto a sus habilidades y ritmos de aprendizaje. Como lo afirma Patiño (2011, 2): “Atender a la diversidad según los ritmos de aprendizaje implica flexibilidad curricular para adaptar los logros a los tiempos y posibilidades de los estudiantes”.

Complementariamente, en el terreno de lo político, Zuleta (2009, 51) nutre esta posición cuando plantea: “Llamemos democracia al derecho del individuo a diferir

17 Concepto filosófico que plantea la aceptación radical del otro o la otra. Compartido por Jaime Pineda. Nacionalidad: Colombiano. Docente de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.



contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia contra la idea de que la mayoría, porque simplemente ganó, pueda acallar a la minoría o al diferente". Un estudiante diverso implica diferenciación en los procesos de enseñanza, creación de estrategias alternativas, nuevos modelos de evaluación y seguimiento personalizado. Contrariamente, pretendemos que nuestros educandos, se vistan igual, actúen igual, piensen igual, respondan como iguales y sientan como iguales. Para Tamayo (2010, 45): "Nuestra educación es la continuidad oculta de las formas de control que a bien le cabe como la codificación de los borregos en el castro moderno, productora de palcos y tramoyas para la exclusión".

Los profesores seguimos privilegiando la simple transmisión de conocimientos, sin la construcción de un pensamiento abierto a lo diverso. La práctica docente no está permeada por mecanismos que favorezcan la aceptación del otro, por el contrario está llena de situaciones en las cuales segregamos, discriminamos y en donde se privilegian conductas hostiles hacia los otros. Nuestros educandos, reciben este proceso de liberación de los viejos discursos, pero que todavía sostiene cadenas invisibles, las cuales se van rompiendo poco a poco en un ritmo lento y con errores.

Sorderas a la libertad-autonomía

Acerca de estas dos categorías: libertad y autonomía, es preciso iniciar con la afirmación de González (2011, 5): "Entonces tenemos políticas del afuera, educación del afuera, didácticas del afuera, tecnología del afuera, y pensamos que todo lo que el afuera le entrega a América Latina es magnífico, en ese sentido, somos una colonia". A su vez, San Juan (2011, 18) referenciando el diario de Ana Frank menciona: "Disposición tras disposición en contra de los judíos:

obligados a llevar la estrella, a ceder sus bicicletas; prohibición para transportarse en tranvía o conducir un auto" [...] "Así vivimos sin hacer esto o aquello. Nuestra libertad está muy restringida". Tanto Gonzáles como Frank, muestran una cruda forma de sorderas en la cual se atenta gravemente contra la libertad.

Las Sorderas a libertad-autonomía se presentan desde los primeros años de vida. Siendo la familia una institución que se ha apropiado de obligaciones creadas por la sociedad dominante e instaurando normas que deben efectuar los menores, muchas veces apoyados en credos religiosos, los cuales impiden el cuestionamiento crítico de situaciones. A la vez, la escuela está rodeada de normatividades y reglamentos que el estudiante debe cumplir como requisito para su "adecuada formación", valiéndose de mecanismos disciplinarios del cuerpo y mente tendientes a un actuar obligatorio donde poco a poco se transforma en un proceder mecánico, inherente al ser, que lo despojan de sentir la libertad como una necesidad y un derecho a reivindicar. Las instituciones educativas han sido permeadas por políticas del poder, es así como los profesores sin ser muchas veces conscientes de ello, se han convertido en "presa fácil", del sistema dominante, vale entonces considerar lo siguiente: "Solo en la medida en que descubran que "alojan" al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora" (Freire, 1969, 26).

Aún los profesores vigilados y condicionados por los diferentes poderes, tienen la posibilidad de transformar sus prácticas pedagógicas, formuladas y pensadas desde su reconocimiento y el de los estudiantes, pero optan por quedarse con las prácticas cotidianas, por la comodidad y tranquilidad que generan, dejando de lado la libertad-autonomía en el ejercicio de su profesión. Estas sorderas, se trasladan a las prácticas pedagógicas como medios reproductores, siendo los estudiantes los más influenciados por su permanente cercanía, van a la escuela a educarse y toman al docente como modelo a seguir,

adquiriendo instintivamente el pensamiento y actitud del profesor. Por todo esto, es preciso reconocer los aportes de González (2012, 3): “Pensar en las falacias de la libertad y la igualdad, no es más que poner en cuestión la capacidad creativa del ser humano para inaugurar lenguajes que ejerciten otros campos cognitivos de la humanidad” [...] “Seguir pensando con antiguas categorías o conceptos desgastados, sería un contrasentido, sería como tratar de juzgar a alguien con las leyes que rigieron a sociedades del Medioevo”.

Sorderas frente a la guerra y la paz

La guerra ha sido una constante desde que llegamos a este mundo. Hemos vivido en un país en guerra desde nuestras infancias, siendo involucrados directa o indirectamente al punto de asumirla como algo normal y habitual de nuestra existencia. Por el contrario, la paz la hemos visto como algo lejano, imposible y que solo se muestra a través de actos simbólicos abstractos como las marchas por la paz elevando blancas palomas y agitando pañuelos blancos. Tanto la guerra como la paz, son asuntos de conveniencia política y económica de ciertas fuerzas dominantes al interior de los Estados, que gestan guerras y conflictos armados e igualmente promueven acuerdos de paz, cuando así convenga: “Tal vez lo que alienta en el fondo de la guerra son sectores interesados en su prolongación. Tal vez hay sectores a quienes favorece la guerra, a quienes conviene que el Estado sea débil, que no exista la justicia, que las Fuerzas Armadas tengan que desgastarse combatiendo guerrilleros” (Ospina, 2001, 53).

La guerra se nos muestra con crudeza, sin embargo, no la comprendemos, ni vemos, ni escuchamos y ni sentimos en toda su magnitud, en parte porque las clases poderosas, han tratado por todos los medios de ocultar y negar la existencia de un conflicto armado en nuestro país, surgiendo sorderas frente a la guerra y la paz, las

cuales combinan la apatía generalizada de los ciudadanos por un conflicto incomprensible, la desconfianza en la capacidad del gobierno para resolver la guerra, el temor a hablar abiertamente y rechazarla, así como el pesimismo a la transformación y el cambio hacia una paz duradera donde la convivencia haga posible la existencia del otro como parte de mí, el manejo amarillista que los medios han hecho de estos temas y el uso de lenguajes verbales, escritos y simbólicos con los cuales se ha contribuido a mantener la violencia como lo señala Cárdenas (2005, 67) en referencia a la ocupación de grupos armados ilegales en el Bajo Naya, cuando sostiene que: “Los seres sometidos a la violencia de la dominación están contruidos en los lenguajes de la violencia con las palabras que la *bondad* o el *odio* de los dominadores les imponen como única posibilidad de existencia”.

La escuela ayuda a nutrir estas sorderas cuando las prácticas docentes se apartan de la visibilización y cuestionamiento de las razones de la guerra, como lo son el individualismo, los intereses capitalistas, la estigmatización del pensamiento crítico, la desigualdad social, entre otras posibles. De esta forma, los profesores aportamos a reproducir esa realidad de indolencia frente al drama de la guerra en nuestros estudiantes, quienes son alienados con contenidos académicos, conceptos, definiciones, formulas y datos, pero alejados en su capacidad para leer los lenguajes de la guerra que dividen al mundo. Ad portas de una posible paz en Colombia, es preciso agregar que ésta no se reduce a lograr acuerdos entre gobierno y guerrilla. La paz es el cumplimiento de una alteridad ampliada hacia todos los seres vivos que cohabitamos este planeta, es la garantía real y efectiva de los derechos humanos, con justicia social y libertad como primicia.

Sorderas a la equidad entre mujeres y hombres

El machismo es un legado con el cual hemos cargado las humanidades por lar-



go tiempo y solo recientemente se ha ido desmoronando de la cultura, gracias a las luchas reivindicaciones alcanzadas por la mujer. Su origen, está muy influenciado por la religión, un pasaje bíblico recita: “En efecto no procede el varón de la mujer, sino la mujer del varón. He ahí por qué debe llevar la mujer sobre la cabeza una señal de sujeción” (1 Corintios 3, 9, 10).

Colombia no es ajena a esto, aun cuando la mujer ha ganado importantes espacios en la vida académica, intelectual y política, su acceso sigue siendo minoritario. El CONPES (2013, 20) menciona: “Con respecto a la participación política y en particular en los cargos de elección popular, para el periodo 2010-2014, las mujeres en el Senado representan un 16 % y en la cámara de representantes un 12%”. Frente a esto, son responsables tanto hombres como mujeres, en parte, por el modelo aun excluyente y machista de las familias, al brindar una educación en la cual se asignan unos roles, oficios y juegos a los niños y otros a las niñas. La escuela, refuerza esta tradición con formas de discriminación a la mujer que se dan de manera sutil o directa y abierta a través de lenguajes verbales y corporales, como el acoso sexual a estudiantes mujeres por parte de docentes hombres mediante la manipulación y el chantaje por calificaciones, lo cual muchas veces no es investigado a fondo, habiendo incluso, complicidad de la Institución, comunidad, padres y madres de familia.

Las sorderas a la equidad de sexos femeninos y masculinos, se expresan de distintas formas: una por reproducir lenguajes machistas de manera inconsciente, debido al arraigo cultural en nuestra mente y corporeidad. La otra, por la intimidación y miedo-poder ejercido desde autoridades con dominio sobre nosotros, por ejemplo la discriminación de algunos docentes, a quienes no se cuestionaba por el temor que generaban. Opuesto a lo anterior, también se han presentado sorderas ante comentarios estigmatizadores, optando por no prestarles atención, como mecanismo de defensa. En este sentido,

la influencia en nuestros estudiantes, desciende de las dos vertientes mencionadas, generando sorderas negativas por la no percepción de nuestras intoxicaciones machistas que llevamos a las prácticas educativas y por el contrario unas sorderas positivas, cuando educamos en el reconocimiento de los derechos de la mujer e invitamos a una oposición crítica contra su discriminación.

Sorderas divergentes

Estas sorderas son aquellas que nos identifican en nuestra condición de sujetos únicos y disímiles encontrando en las sorderas por desencanto la riqueza de nuestras diferencias.



Sorderas por desencanto

El desencanto es comprendido en este estudio, como la decepción sufrida al adentrarse profundamente en algunos lugares, personas, labores, amores, los cuales nos muestran la crudeza del sabor amargo, de la desilusión. Pero por otra parte, puede manifestarse una ausencia de sordera, dada en el encantamiento permanente o conformismo por los espacios y personas que los conforman.

En algunas de nuestras historias de vida, se manifestó esta sordera desde tempranas edades, a causa de choques fuertes con lugares como: la escuela, ambientes laborales o sitios de nacimiento, en otros de nuestros relatos autobiográficos se reflejó la tendencia al encanto por las

condiciones de la vida asumiéndolas como ideales para vivir, situación que devela un encantamiento como lo menciona Álzate y otros (2011,80) “Hoy el desencanto ha tocado fondo, ha logrado sumergirse en lo más profundo de mi corazón, pero es un desencanto que encanta, es decir este sentimiento de sentirte a la deriva pero a la vez sentirte fuerte ante aquel que te ha desencantado, te hace rescatar aquello que creías habías olvidado” razón por la cual hace parte de las sorderas divergentes.

Para el ámbito educativo, se encuentra una particularidad de esta sordera en relación con las otras y es que no hay necesariamente un carácter reproductor de las mismas con los educandos. Sin embargo, no se descarta una influencia o condicionamiento mental en ellos, de manera esporádica.

Más allá de lo evidente... se concluye

El autoritarismo y verticalidad de poderes como: familia, escuela, religiones, ciencia, política, medios de comunicación y demás, generan un ambiente propicio para las sorderas por protección, al dolor ajeno, lingüísticas, económicas, políticas, a la diversidad, a la autonomía, a la libertad, a la equidad entre hombres y mujeres, frente a la guerra y la paz. Afectando negativamente al sujeto en su capacidad de transformar la realidad, construir colectividad y potencializar su accionar político. Culminando en la generación de miedos, temores, comodidad y en el peor de los casos, indolencia.

Las sorderas del sujeto, derivadas del poder ejercido sobre él, se entrelazan en la relación sujeto-sujeto, construyendo un contexto de sordos, que sostiene al mismo poder e impide la construcción de una humanidad justa al servicio de intereses colectivos y no de minorías.

Los profesores trasladamos las sorderas a las prácticas pedagógicas con los estudiantes y a la relación con los compañeros. Esto, hace que los educandos he-

reden nuestras sorderas y los ambientes laborales, reflejen la falta de consensos y acuerdos. Todo ello, destruye el sujeto colectivo y atenta contra el tejido humano.

La interdependencia de las sorderas, hace intensificar su efecto social, cultural, ideológico y político-económico, haciendo más difícil des-instaurarlas de los contextos educativos. Por tanto, es un deber ético de los profesores liberarse de aquellas sorderas, para después irradiar el ambiente escolar.

Es preciso volver nuestro pensamiento occidental hacia la escucha que nos enseñan los Tojolabales, navegando con calma sobre nuestras sorderas a fin de no caer en remordimientos, odios, rencores y sectarismos. Los estudiantes, familia, profesores y sociedad son mundos posibles aun con sus sorderas y más aun con sus escuchas por descubrir.

Los docentes hemos contribuido a la reproducción de las sorderas en los estudiantes, haciendo de ellos, sujetos conformistas, incapaces de liderar transformaciones, pasivos, dóciles y manipulables al poder que necesita asegurar su dominio y mantenerlo.

Nuestra sociedad jerárquica y estratificada, permea todas las sorderas identificadas, sosteniéndolas y estas a su vez, sosteniendo el poder. Caminar hacia un contexto de escucha, implica entonces desverticalizar estas estructuras, entre ellas, el poder de la educación.

Son nuestras sorderas por protección, la marca del poder en la mente y corporeidad. Ellas nos permitieron arroparnos de un mundo hostil que preferimos no escuchar. Por esto, es preciso el cuestionamiento crítico como sujetos individuales y colectivos, a las estructuras del poder que las alimenta. La educación, es el escenario perfecto para trasladar orejas a los corazones de nuestros educandos, evocando nuevas humanidades.

Las sorderas al dolor ajeno, muestran dos caras, aquella del sujeto que sangra con la herida del otro, y a la vez la del su-



jeto que esconde la herida para no sentir esa sangre la cual pareciera no poder detener. No obstante, el derramamiento sigue y ahoga al sujeto. Vencer el miedo, acomodamiento y el no creernos capaces, es parte de la ruptura de este lenguaje del poder, que afecta los contextos educativos actuales donde no se cree en posibilidades de transformación.

La sordera lingüística, permea las demás sorderas, e instaura en el sujeto a través de lenguajes perversos, intoxicadores y eufemísticos fuertemente usados desde escenarios: políticos, económicos, sociales, culturales y educativos, naturalizándose en nuestras prácticas educativas escolares y extraescolares. Mediante ellas, el poder encubre el paisaje real por el paisaje engañoso donde los problemas se pintan como mundos normales e incambiables. Estos lenguajes, se sostienen desde un embriagador engaño del cual debemos despertar.

Las sorderas de los profesores a la libertad- autonomía, nos sujetan al acomodamiento y confort, evitando la creatividad, e impidiéndonos escuchar a los educandos. Por ello, nos sentimos felices en la jaula de esclavitud que es la escuela tradicional, la rigidez, rutina y los currículos fríos y descontextualizados. Terminando por pregonar falsos discursos de la libertad y autonomía, pero actuando como centinelas de las sorderas a la libertad-autonomía, al no cuestionar el poder, nos dedicamos a reproducirlo desde el aula. Evidenciando el miedo al cambio, el poco interés por lo nuevo y diferente y el choque con la libertad.

La diversidad, es un desafío a la verticalidad y al autoritarismo de las sociedades occidentales y el poder. Ella apuesta a un sujeto inclusivo y a construir tejido humano, privilegiando las singularidades, capacidades, talentos, estilos de vida, condiciones físicas, emocionales y sexuales, las formas de pensar y de vivir en sociedad. El poder, mantiene un discurso oficial abierto a las democracias y la diversidad, no obstante, en la práctica se evidencia un contexto de exclusión y

marginación del cual hacemos parte y al que nos enfrentamos como profesores.

Existe una demanda social urgente, por que los profesores, seamos sujetos políticos del discurso y la praxis, para movilizar y liberar el sujeto político adormecido de los educandos. Esto requiere aprendizajes menos memorísticos, y obsesionados con las cifras y resultados, a un aprendizaje crítico, reflexivo, contextualizado y en búsqueda del verdadero significado del sujeto y el sentido de la vida. Las sorderas políticas, mantienen las estructuras del poder y a su vez, el poder se asegura de mantenerlas, estas sorderas junto a las económicas son la columna vertebral de las demás categorías de sorderas. Haciendo inaplazable, que los profesores, recobren su liderazgo político en los contextos educativos.

El estruendoso ruido del mercado, el espectáculo y entretenimiento, hacen parte de las sorderas económicas, que mantienen al sujeto distraído de los problemas sociales y ambientales, los cuales han ido habiendo una dolorosa grieta en la sociedad estratificada entre escandalosas riquezas y escalofriantes pobreza. En esta sociedad entretenida, estamos los profesores como cómplices del consumismo. Sin embargo, se encuentran unas resistencias grupales a la alienación del mercado que aún no trascienden la práctica pedagógica para provocar la liberación del sujeto crítico que puede desencadenarse en nuestros estudiantes.

La sordera del desencanto, se relaciona con la decepción e inconformismo con la realidad, de esperar mucho y encontrar poco, de no alcanzar las expectativas que se tiene de personas, instituciones y lugares. Toda persona en algún momento de la vida sufre este desencanto haciéndose sordo a la realidad que los envuelve, adaptándose a las situaciones y circunstancias, inicialmente incómodas, como: políticas educativas, docentes, compañeros, lugares de trabajo y de residencia, otros en cambio con su espíritu rebelde nunca logran acomodarse a esa realidad.

Las sorderas a la guerra y la paz, resultan del ocultamiento de intereses políticos y económicos que subyacen al interior de todo conflicto. Intereses como la ampliación del poder, dominio sobre territorios y la imposición de un país sobre otro, o unas clases sobre otras. Ese ocultamiento, está mediado por lenguajes que desdibujan la realidad, impidiendo comprender las raíces de todo conflicto y la paz como algo más que un cese a la guerra. Como profesores, tenemos dos caminos: reconocer las causas de la guerra y sus lenguajes, reflexionándolos, discutiéndolos y asumiendo una posición crítica, o por el contrario, manteniéndonos sordos, adoptando una posición acrítica y por tanto ensordeciendo a nuestros estudiantes.

Las sorderas a la equidad de hombres y mujeres, son una construcción sociocultural que precisa desaprender y reinventar las relaciones entre hombre-mujer en un marco de derechos humanos, donde la alteridad, realce las diferencias de género como posibilidad de potenciación del sujeto en toda su integridad. La escuela es un espacio adecuado para el nacimiento de nuevos lenguajes, que re-signifiquen el papel de la mujer en la sociedad, pues permite repensar prácticas machistas. Los profesores requerimos hacer parte de esta apuesta, mediante un cambio de relaciones docente-estudiante y docente-docente, que irradie el reconocimiento del otro en su género.

Recomendaciones

Es pertinente que futuras investigaciones relacionadas con el tema aquí tratado, sean nutridas con diálogos de los profesores (compañeros de trabajo), estudiantes, directivos, gremios sindicales e intelectuales, a fin de enriquecer la percepción de la otredad, sobre las sorderas educativas y personales, sus orígenes y consecuencias.

Se requiere el análisis y crítica a los lenguajes empleados en la escuela, como reproductores del poder, los cuales necesitan ser reconocidos para empezar a

manejarlos y neutralizarlos. Los profesores deben transformar sus discursos, teniendo en cuenta la influencia de estos en la manera de ver y actuar del estudiante, que determinarán posteriormente su vida laboral, familiar y social, reproduciéndolos en los diferentes grupos que integre y represente.

La diversidad, libertad y autonomía, son formas viables de romper el poder de las sorderas en la educación y la sociedad. Por ello, se invita al mundo académico y no académico a promover estos principios en la sociedad, con la educación como pilar para formar educandos en la defensa de los mismos, demanda urgente ante el incremento del matoneo escolar, prejuicios y estigmatizaciones que se viven en la sociedad colombiana cada vez con mayor fuerza.

El gremio docente debe reflexionar sobre su papel en el estado actual de la situación del departamento del Cauca, primero en relación a su participación política y segundo, en la contribución en la generación de una conciencia crítica entre sus dicentes. Es necesario concientizar sobre la importancia de participar activamente en las decisiones de aquello que afecta al departamento, es necesario permear por parte de los docentes, espacios de decisión sobre los temas educativos y empoderar a las comunidades sobre la democracia efectiva.

Repensarse y reflexionar sobre lo que se ha hecho, lo dejado de hacer y lo faltante, es una tarea inaplazable. Como educadores se hace imperativo conocer el aporte educativo al pensamiento crítico, a la creación de ciudadanía, al pensamiento transformador, superando el ya sonado discurso que la educación transforma, pues luego que ha aumentado la escolaridad en el país (de 4.7 años en el 2002 a 7.8 años en el año 2011) es necesario conocer detrás de estas cifras – cuantitativas- qué aporte se ha conseguido en términos cualitativos: cuál es la transformación que ha logrado en la formación de ciudadanos responsables políticamente.



Bibliografía

- Aguirre Prada Alba Patricia (2012). Investigación: Lenguajes del Poder. Algunas consideraciones para el estudio del tipo de sujeto que se le entrega a la sociedad. Revista plumilla educativa. Nro. 9. Manizales. Universidad de Manizales. Colombia
- Alzate Margarita, Guzmán Fredy, Henríquez Hubert y Meléndez Elsi (2011). Investigación: Los olvidos de los docentes. Tesis de Maestría. Manizales: Universidad de Manizales.
- Bustamante Pérez, Gabriel Arcangel (2010). La modernidad Invisible en Colombia: Investigación sobre la formación ingeniera en procesos industriales como educación para la vida, el trabajo, el conocimiento y el cambio tecnológico. Manizales: Universidad de Manizales.
- Cárdenas Motta Humberto (2005). Gramática de la Barbarie. Editorial: Asociación de trabajo interdisciplinario –A.T.I. Bogotá. Colombia.
- Chomsky, Noam (2004). La Sordera del Imperio. Editorial Izquierda viva.
- Consejo Nacional de política económica y social. CONPES. Equidad de género para las mujeres. (2013) Departamento Nacional de Planeación. Bogotá. Colombia. Disponible en: <http://www.equidadmujer.gov.co/Normativa/Documents/Conpes-Social-161-de-2013-Equidad-de-Genero.pdf>. Recuperado el 25 de mayo de 2013.
- Debor, Guy (2005). La sociedad del espectáculo. En www.observacionesfilosoficas.net/download/sociedadDebord.pdf. (Recuperado el 15 de abril de 2012).
- Faciolince, Héctor. (2011). El olvido que seremos. Editorial Planeta. Bogotá. Colombia.
- Foucault, Michel (s.f.). Microfísica del poder. En http://cvirtual.filosofia.cu/almacen/libros/Foucault-Michel-Microfisica-del-Poder.pdf/at_download/file. (Recuperado el 6 de Mayo de 2012).
- Freire, Paulo, (2004). Pedagogía de la Autonomía. En: <http://www.bsasjoven.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>. (Recuperado el 6 de mayo de 2012).
- Freire, Paulo, (1969). Pedagogía del Oprimido. En: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a14.pdf>. (Recuperado el 6 de mayo de 2012).
- Galeano, Eduardo (1998). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Disponible en: http://search.softonic.com/MOY00279/tb_v1?q=mundo+patas+arriba+de+galeano+eduardo&SearchSource=acp2&sbcs=0&au=1&bp=top&clientType=0. (Recuperado el 28 de Mayo de 2013).
- Gómez Nashiki, Antonio, (2005). Violencia e institución educativa. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002605>. (Recuperado el 19 de mayo de 2013).
- González González, Miguel Alberto. (2011). Macroproyecto: Lenguajes del Poder. Lenguajes que nos pensamos. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2013). Módulo Filosofía de la Diversidad II. Popayán. Universidad de Manizales.
- González, González Miguel Alberto. (2011) ¿Qué entendemos por libertad en Latinoamérica? Promesas y posibilidades, filosofar la educación. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En http://invisibles.org.ar/blog/wp-content/uploads/2011/08/%C2%BFQu%C3%A9-entendemos-por-libertad-en-Latinoam%C3%A9rica_-promesas-y-posibilidades-filosofar-la-educaci%C3%B3n-Miguel-Gonz%C3%A1lez.pdf. (Recuperado el 1 de Mayo de 2012).
- Guarín Jurado, Germán. (2011). Modernidad Positiva. Modernidad Crítica. Módulo Modernidad crítica: fundamentos epistémico-metodológicos. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales
- Iglesias, L. F. V. (2010). Divagaciones educativas en torno a "Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente". Plumilla Educativa, 8. Manizales. Colombia: Universidad de Manizales.
- Jiménez Amaya Édgar Alberto (2010) Investigación: Efectos de la educación en Colombia. Universidad de Manizales. Colombia.
- Lenkersdorf, Carlos (2008). Aprender a escuchar. Editorial: Plaza y Valdés.

- Motta Castro Javier Alberto, Burbano Cleves Luis Alfonso, Perdomo Serrano Diana Carolina. (2012). Investigación: El docente: Una aproximación a sus miedos. Revista plumilla educativa. Nro. 9. Manizales: Universidad de Manizales.
- Moreno Medina Lucía, Vargas Plazas Luz Mary, Conde Masías Olga Lucía. (2012). Investigación: Lenguajes del poder: ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase? Revista plumilla educativa. Nro. 9. Manizales: Universidad de Manizales.
- Nietzsche, Friedrich (s.f.). Ecce homo. En <http://www.logiamedioidia.com/Medioidia/wpcontent/uploads/2011/04/Friedrich-Nietzsche-Ecce-Homo.pdf>. (Recuperado el 12 de julio de 2012).
- Ospina William (2001). Lo que se gesta en Colombia. Editorial Dann Regional. Medellín. Colombia
- Pabón Serrato, Sabina (2009) "La discapacidad auditiva. ¿Cómo es el niño sordo?". Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revisita/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_2.pdf. Recuperado el 15 de noviembre de 2012.
- Packer, Martín (2010). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. En <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>. (Recuperado el 19 de agosto de 2012).
- Patiño, G. (2011). *La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas pedagógicas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.***
- Pineda, Jaime (2012). Módulo de Filosofía en la diversidad I. Maestría en educación desde la diversidad. Universidad de Manizales.
- Quijano, Olver (2011). Eufemismos. Editorial Universidad del Cauca. Popayán. Colombia.
- Romano, Vicente. (2007). La Intoxicación Lingüística. El uso perverso de la lengua. Disponible en <http://www.rebelion.org/docs/71900.pdf>. (Recuperado el 14 de Febrero del 2013).
- Sánchez Chinchilla, Walter Abel (2010) Investigación: La universidad ante la realidad social. Un Mea Culpa Pedagógico, una mirada crítica autobiográfica como docente. Tesis de maestría. Manizales: Universidad de Manizales.
- Santa Biblia (2000). Sociedades Bíblicas Unidas. Colombia: Editorial Imprelibros S.A.
- San Juan, Nicolás. El diario de Ana Frank. Ediciones: Maan, S.A. de CV. México.
- Saramago, José. (2001). Ensayo sobre la ceguera. Editorial Alfaguara. Madrid. España.
- Savater, Fernando. (1997). El valor de educar. Bogotá: editorial Ariel.
- Tamayo Sánchez, David (2012). Investigación: Resiliencia, Opera Prima en la Esperanza. Maestría en Educación Docencia. Manizales: Universidad de Manizales.
- Vargas Llosa, Mario (2012). La civilización del espectáculo. Colombia: editorial Alfaguara.
- Villalobos Barrantes, Marietta, (2012). Investigación: "La violencia dentro de las instituciones educativas: una realidad ignorada". Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66624662011>. (Recuperada el 19 de mayo de 2013).
- Villareal Quinayas, Marta Ruby (2012) Investigación: Las metáforas de los jóvenes escolares: Eros y Tánatos. Tesis de maestría. Publicada en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/222>
- Manizales: Universidad de Manizales.
- Yepes Ocampo, Juan Carlos. (2010). Los educadores y la política. Intelectualidad, academia y política: Una trama de relaciones en la encrucijada frente al desarrollo, Revista Jurídica No. 12, 327-336.
- Zuleta, Estanislao. (2009). Educación y democracia. Un campo de combate. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores.



Bajo rendimiento académico: desesperanza aprendida una mirada desde la complejidad del sujeto¹

YENNY PATRICIA GAVIRIA RUIZ²

MARÍA CARMENZA GRISALES³

Resumen

El presente artículo surge a raíz de la investigación realizada en la Escuela Normal Superior Los Andes, de la Vega en el departamento del Cauca - Colombia, como parte del macro-proyecto: *"El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas"*, que pretende dar cuenta del significado que tiene para los docentes, padres de familia y estudiantes, el rendimiento académico. Los resultados de esta investigación permiten develar las concepciones de los actores en relación al bajo desempeño escolar, el cual se ve asociado a la presencia de desesperanza aprendida en los estudiantes provocada por factores de riesgo como; actitud negativa o pasiva del docente, violencia escolar, falta de afecto y expectativas limitadas de futuro; variables que se entrelazan y se encuentran en la complejidad del sujeto, en sus motivaciones, cogniciones y afectos dando lugar a un determinado nivel de desesperanza, que es reflejado por él en el aula y periódicamente en el boletín académico; que al ser valorado da lugar a situaciones de repitencia y deserción escolar. Hecho que resalta la importancia del desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas que tengan en cuenta la diversidad dada por la complejidad del sujeto, con un objetivo social claro que promueva un verdadero cambio social, encaminado a abrir posibilidades para el desarrollo humano, la oportunidad y la libertad de ser lo que desea ser.

Palabras Claves: Complejidad, subjetividad, rendimiento académico, desesperanza aprendida, mirada, aprendizaje.

1 Recibido: 07 de Agosto de 2013. Aceptado: 05 de diciembre de 2013.

2 Yenny Patricia Gaviria Ruiz. Psicóloga de la Fundación Universitaria de Popayán. Docente de la Escuela Normal Superior Los Andes de la Vega en el Departamento del Cauca. Magister en Educación desde la diversidad Correo electrónico: yenny.gav@hotmail.com

3 María Carmenza Grisales Grisales. Magister en Maestría en Educación Docencia de la universidad de Manizales, especialista en neuropsicopedagogía de la universidad de Manizales, licenciada en educación especial de la Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Artículo derivado del macroproyecto "El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas". Correo electrónico: mcgrisales@hotmail.com

Low academic performance: learned helplessness a regard from the complexity of subject

Abstract

This article stems from research conducted at “ESCUELA NORMAL SUPERIOR LOS ANDES” in “la Vega” in the department of Cauca - Colombia, as part of the macro-project: “The academic achievement: an option for qualifying educational institutions” which seeks to explain the meaning for teachers, parents and students, academic performance. The results of this research allow reveal conceptions the actors in relation to low school performance, which is associated with the presence of learned helplessness in students caused by risk factors such as; negative or passive attitude of the teacher, school violence, lack of affection and limited expectations of future variables that are intertwined and are in the complexity of the subject, their motivations, cognitions and emotions resulting a certain level of hopelessness, which is reflected by him in the classroom and in the academic qualifications, which when they are evaluated the results are situations of repetition and school dropout. This fact highlights the importance of developing new teaching strategies that take into account the diversity given for the complexity of the subject, with a clear social objective to promote real social change, aimed at opening opportunities for human development, opportunity and freedom of being what you want to be.

Keywords: Complexity, Subjectivity, academic performance, learned helplessness, look, learning.

Presentación

La presente investigación muestra el resultado del análisis de las concepciones asociadas al bajo rendimiento académico (BRA), desde la visión personal de estudiantes, docentes y padres de familia de la Escuela Normal Superior los Andes (ENSLA) en el municipio de la Vega-Cauca. Realizada bajo el marco de la metodología de la teoría fundada, mediante el análisis comparativo de la información obtenida a través de entrevistas abiertas a grupos focales, que dieron lugar a la comprensión de la mirada subjetiva de los actores del fenómeno, al tiempo que a la categoría emergente denominada “desesperanza aprendida”. Presentando al final las conclusiones y recomendaciones, que incitan a asumir con sensibilidad, objetividad y compromiso una educación basada en la diversidad, con un objetivo social de cambio que propenda el desarrollo humano.

Área problemática

Justificación: Con el transcurrir de la historia, la escuela ha sido un contexto de encuentro de la diferencia, aquella que se manifiesta en el rendimiento académico (RA), causando especial preocupación cuando se torna bajo y trae consigo procesos de repitencia escolar, deserción y deterioro social. Haciendo necesario, hallar explicaciones alternativas que permitan movilizar las fallas evidenciadas en el sistema educativo, que a pesar de contar con una legislación inclusiva, aún no ha podido responder a las necesidades presente en las aulas, continuando con la homogeneidad como estrategia, aquella que ha obstaculizado el proceso de desarrollo y potenciación de los recursos de los estudiantes.

El interés primordial de la presente investigación, es develar la complejidad



de este fenómeno a partir de la visión subjetiva de los actores principales del proceso; y por ende, aquellos que sin especulación pueden dar cuenta de su situación problemática; permitiendo establecer posibles estrategias institucionales y pedagógicas alternativas, que lleven a mejorar el rendimiento de los estudiantes, al igual que fortalecer sus potencialidades y calidad de vida en la escuela.

Problema: El gobierno nacional tiene como finalidad ampliar la cobertura educativa implementando como estrategia, la promoción de estudiantes a pesar de sus falencias académicas, esto con el fin de no incurrir con los altos costos que genera el proceso de repitencia. Como respuesta, la escuela argumenta dos variables: la primera hacer todo lo posible para que el estudiante pase de grado en grado afrontando muchas deficiencias, que a lo largo se traduce en una educación de baja calidad; y segundo, hacer que el estudiante repita el año por sus altos índices de deficiencia en torno a la adquisición de conceptos lo cual lleva a la deserción. Proceso que genera dificultades de tasa técnica y por ende de sostenibilidad de la planta docente, aumentando las cifras de desempleo del país, a la par del retraso en el desarrollo humano de los estudiantes que no terminan sus estudios, y optan por incrementar los índices de la población iletrada; o lo que es peor, se suman al conflicto armado y social que vive el país y la región.

El BRA se traduce en un proceso donde los estudiantes no logran aprender las competencias actitudinales, cognitivas y procedimentales dentro de las diferentes áreas del conocimiento, aquellas que en últimas son evaluadas por la escuela y el gobierno en los llamados exámenes externos; que no sólo evalúan a la institución educativa; sino que también, le abre o cierra la posibilidad a los jóvenes de acceder a la educación superior de carácter público y por tanto, lograr un mejor desarrollo personal. Indicando esto, la existencia de fallas en el sistema educativo y las

políticas inclusivas del estado. Haciendo necesario un proceso de reflexión sobre la calidad de educación actual y la necesidad de desarrollar políticas educativas horizontales, basadas en intereses sociales.

Pregunta de investigación: ¿Qué factores inciden en el fracaso académico, de acuerdo a subjetividades de los estudiantes, padres de familia, y docentes de la Escuela Normal Superior los Andes de La Vega- Cauca?

Antecedentes

Al realizar indagación y análisis de investigaciones relacionadas con el rendimiento académico, resulta una amplia variedad de estudios, en metodología y medición de variables. Que para esta investigación, es de destacar las siguientes, presentadas a continuación de acuerdo a su categoría de análisis y temporalidad.

Investigaciones relacionadas con variables asociadas al factor familiar realizadas en España encontraron que: *“la cultura, la economía precaria, los problemas y el interés de la familia en el futuro de sus proles influyen en forma decisiva el desempeño de los mismos”* (Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, & Venzala, 1999, 63). En tanto proporcionan el bienestar psicológico y familiar necesario (Perez, 2007, 140). En Guadalajara (México), se logró evidencia que *“el estrato socioeconómico, nivel de cultura, y el elevado número de hijos; incide, en la carencia de expectativas y falta de interés, determinando un BR”* (Paz, Rodríguez & Martínez, 2008, 10). Aclarando, que la variable socioeconómica por sí sola no es determinante, sí, el entorno familiar muestra expectativas y apoyo positivo en relación al proceso educativo.

Con el objetivo de medir variables asociadas a la motivación: un estudio correlacional cuantitativo sustenta que *“el auto-concepto, actitud por el área de conocimiento, los rasgos de personalidad relacionados con las normas, orientación hacia las metas intrínsecas, (...) meta-*

cognición, auto-interrogación y la estrategia de ayuda promovidas por el sujeto, influyen en el RA" (Aliaga, Ponce, Gutierrez, Diaz, Reyes, & Pinto, 2001, 44). Por otra parte, con el mismo corte metodológico, otra investigación concluyó que *"la motivación no es un factor determinante del BRE y deserción escolar, en tanto que, los resultados de las evaluaciones previas sí"* (Broc, 2006, 27); cuestionándose en ambos estudios, el impacto de la variable motivacional en el fenómeno.

Paralelo a estas investigaciones, se encuentra un estudio de carácter cuantitativo de Portugal, que asevera *"existe relación entre el comportamiento docente y la motivación del estudiante frente a las actividades académicas"*, y por tanto, en el desempeño académico de los mismos (Rego, Pereira, & Fernandes, 2007, 12). Lo que indica que la motivación puede igualar el peso de las variables y habilidades intelectuales (Miñano, Cantero, & Castejón, 2008, 14). En este sentido, una exploración hermenéutica, permite evidenciar la *"incidencia entre el RA y el aprendizaje auto-regulado, (...) que hace necesario fortalecer la conciencia del educando sobre el desarrollo de estrategias cognitivas, meta-cognitivas, motivacionales, de autorregulación"*; entre otras (Lamas, 2008, 16), haciendo ver la responsabilidad del estudiante en el proceso; mientras que Aguirre, ratifica la dependencia existente entre *"el desempeño del docente-guía y la motivación del estudiante"* (Aguirre, 2009, 3). Llevando a concluir, que el RA, puede verse afectado por el inter-juego entre la motivación intrínseca y extrínseca.

Por otra parte, una investigación experimental realizada en Málaga, concluyó que *"al percibir falta de capacidad, sienten frustración, deseos de abandonar el estudio y falta de autoconfianza, conduciendo a una peor ejecución, influyendo en los resultados escolares"* (Montero, 1990, 267). En esta misma perspectiva, Portillo (2007, 1) argumenta *"la indefensión aprendida como el estado de desmotivación en el que puede caer el estudiante (...) que*

implica incapacidad de realizar actividades escolares", lo que se traduce en un BRA. Sin embargo, una investigación realizada recientemente concluye que *"la desesperanza se presenta en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico, en razón del temor a enfrentar las diferentes situaciones"* (Willcox, 2011, 7). Lo que significa que está no se constituiría en un factor que se asocia sólo al bajo rendimiento.

Otros estudios, relacionados con variables del desarrollo realizados en México, permitieron develar la *"existencia de una relación entre el RA y capacidad de atención, funciones ejecutivas y memoria; última que determina el nivel de desempeño en razón de la etapa de desarrollo evolutivo"* (Castillo, Gomez, & Ostrosky, 2009, 50). A esto se le suma, la influencia de *"las variables: autoestima, consumo de sustancias psico-activas, establecimiento de metas y actividades de estudio, dependientes de las circunstancias asociadas a momentos específicos del ciclo vital"* (Caso & Hernández, 2010, 155). Estudios, que dejan entrever la etapa de desarrollo evolutivo como condicionante del impacto de los factores de riesgo.

En este momento de la exploración, emerge la categoría denominada personalidad, en una investigación correlacional bi-variada realizada en Argentina, que concluye que los *"...rasgos como: responsabilidad, amabilidad, apertura a la experiencia, inteligencia, y percepción de auto-eficacia influyen en el RA"* (Perez, Cupani, & Ayllon, 2005, 6). Con esta misma condición, otro estudio estadístico correlacional básico, realizado en Alicante (España) halla *"una relación significativa entre el desempeño académico y la inteligencia emocional, incluso más que las medidas de Coeficiente de Inteligencia CI tradicional..."* (Pérez & Castejón, 1997, 18). Convirtiéndose, en estudios que dan un lugar de importancia a las variables individuales.

Por otra parte, cabe mencionar aquellas investigaciones que por su objetivo, dan



cuenta de la interrelación de múltiples variables e incluso establecen modelos explicativos. En esta línea, surge una investigación que tiene por objetivo determinar las causas del BRE en opinión de los profesores y estudiantes, donde los primeros sustentan como variables asociadas; el escaso nivel de conocimientos previos, preferencia por ambientes de diversión al estudio, falta de autocontrol, auto-exigencia, y responsabilidad. Mientras los segundos afirman que este se relaciona a la *“dificultad intrínseca de algunas materias, excesivo número de asignaturas, falta de autocontrol, esfuerzo y responsabilidad”* (Tejedor, García 2007, 468). Hallazgo que resalta, la opinión subjetiva diversa de los actores, sobre el proceso de aprendizaje.

Mientras, que los estudios basados en revisiones bibliográficas en diferentes países, logran determinar la presencia de una relación importante entre variables asociadas al docente, estudiante y variables afiliadas con la estructura socioeconómica de la familia (Velez, Schiefelbein, & Valenzuela, 1994, 12). Otra investigación realizada posteriormente sustenta una correlación entre el BRA y variables psicosociales (Salas, Barrera, & Gonzales, 2005, 86). Y Garbanzo en el 2007, apoya estos hallazgos cuando concluye que el RA es el resultado de la interrelación de variables *institucionales, personales y sociales* (Garbanzo, 2007, 60). Con igual metodología, una investigación más pequeña argumenta *“que los estudiantes con BR se basan en metas de valoración social, mientras que aquellos, con rendimiento alto rendimiento en metas relacionadas con el aprendizaje...”* (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, & Brenlla, 2009, 361). Investigaciones que evidencia la multi-causalidad del fenómeno.

Está revisión bibliográfica permitió establecer una mirada amplia del RA, llevando a precisarlo, como un fenómeno complejo que puede ser estudiado desde múltiples perspectivas de investigación, tomando y relacionando diferentes categorías de

análisis. Es de concluir, que las categorías desesperanza aprendida y complejidad del sujeto, no han sido analizadas de manera conjunta o relacional, lo que evidencia el importante aporte de esta investigación al conocimiento del fenómeno.

Objetivo general

Analizar los factores que inciden en el bajo rendimiento académico, de acuerdo a la subjetividad de los estudiantes, docentes y padres de familia de la Escuela Normal Superior “Los Andes” de La Vega-Cauca.

Objetivos específicos

Describir factores asociados al bajo rendimiento académico de acuerdo a la subjetividad de los estudiantes, docentes y padres de familia

Establecer la interrelación entre los factores asociados al bajo rendimiento académico, para develar la concepción que tienen los actores sobre el fenómeno.

Metodología

La presente investigación corresponde a un estudio de corte cualitativo, en el que se utilizó el método de la Teoría Fundada, *“que se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación”* (Strauss & Corbin, 2002, 13), que parte de *“...extraer las experiencias vividas por los actores sociales, posibilitando conectar los constructos teóricos, potencializando la expansión del saber en diferentes áreas del conocimiento”* (Carvalho, Leite, Soares, & Andrade, 2009, 140), dando lugar a la comprensión de la realidad a partir de la percepción o significado que tiene cierto fenómeno para la persona o comunidad; generando conocimientos, aumentando la comprensión y proporcionando una guía significativa para la acción.

Esta metodología, parte de una racionalidad que permite llegar a *“la teoría que se fundamenta, genera y desarrolla,*

como producto del inter-juego con los datos recolectados durante el desarrollo del proyecto de investigación, contribuyendo a cerrar la brecha entre la teoría y la investigación empírica, creándose nuevas posibilidades en la construcción de teorías”(Strauss & Corbin, 2002, 13). En otras palabras, a medida que el método se va validando a través de los procesos de investigación, se van realizando distinciones más precisas, originando un diseño que permite concluir en la creación de una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática.

Análisis de Datos: El análisis de datos, inicia con el estudio de la información obtenida a través de grupos focales donde *“los participantes pudiesen expresar libremente su opinión sobre el tema de interés al igual que un intercambio libre de ideas”* (Huerta, 2005, 1) permitiendo en últimas obtener; la representación de la colectividad, relacionada con el problema de investigación.

Luego de haber registrado el imaginario de los actores del fenómeno, se siguió la estrategia establecida por la metodología de la Teoría Fundada, que permite comprender el fenómeno a partir de la codificación abierta, axial y selectiva. Donde la primera, o proceso manual, de análisis y comparación de los datos que permitió reducir la información obtenida en las entrevistas a la esencia del discurso de los actores; facilitando el momento de codificación axial, consistente en proceso relacional y de cotejo, que da lugar a las categorías y sub-categorías que proporcionaron la base de la teoría emergente, que resulta de la codificación selectiva, en la que se organizaron e integraron sobre una categoría central o construcción sustantiva.

Proceso acompañado de la realización de memorandos o *“registros del progreso, pensamientos, sentimientos, e instrucciones del investigador y del proceso de investigación”* (Corbin y Strauss, 2002, 238), que permitieron dar luz a la comprensión y

análisis de la complejidad del fenómeno y de los sujetos en estudio, lo que permitió llevar a cabo una lectura objetiva de la realidad del BRE de los estudiantes de la escuela Normal Superior los Andes de la Vega.

Unidad de análisis: el concepto generador para esta investigación fue el desempeño académico desde la subjetividad de los estudiantes, docentes y padres de familia. A partir del análisis de los datos y su codificación surgieron las siguientes categorías: Desesperanza aprendida y Complejidad del sujeto. De la misma manera, se encontraron las siguientes sub-categorías: actitud negativa o pasiva del docente, violencia escolar, falta de afecto y expectativas de futuro limitadas; variables que en su dinámica se entrelazan e integran dando lugar a la construcción sustantiva o codificación selectiva.

Unidad de trabajo: en esta investigación se recogieron datos de 61 sujetos, de los cuales, 44 son estudiantes (14 de primaria y 30 de secundaria), 7 son docentes (3 de primaria y 4 de bachillerato) y 10 son padres de familia (5 de primaria y 5 de bachillerato). Quienes se organizaron en grupos focales cuya variable de selección fue determinada de acuerdo al grupo poblacional.

La comunidad educativa seleccionada fue la Escuela Normal Superior “Los Andes” que se encuentra ubicada en la zona urbana del Municipio de La Vega en el departamento del Cauca - Colombia, atendiendo una población diversa tanto por su procedencia, cultura y estrato socioeconómico. Sumergida en problemáticas sociales como: desempleo, drogadicción, violencia familiar, desestructuración familiar e incluso abandono de la misma, viéndose con frecuencia a estudiantes creciendo en la soledad.

Construcción de sentido: El rendimiento académico desde la complejidad del sujeto.

Dentro del sistema educativo existen estudiantes “modelos”, es decir aquellos



que estudian, obedecen y atienden las explicaciones dadas por sus docentes; sin embargo, también están aquellos que no les interesa lo que se les enseña y suelen como protesta **“colocar el saco del colegio de almohada y acostarse en las sillas”** (Entrevistado 2 EM⁴). Significando así; el manifiesto de la diversidad en la escuela, que da como resultado un rendimiento académico diverso, consecuencia de la expresión de la complejidad del sujeto que se traduce en manifestaciones conductuales en relación a las condiciones propias del ser en interacción y encuentro con el ambiente o comunidad, donde vive su experiencia escolar y de vida. Invitando esto, a *“asociar nociones antagónicas () que hacen necesario un análisis desde el pensamiento complejo”* (Morín, 1992, 13) al sistema organizado que permite la manifestación del sí mismo.

De esta manera hablar del rendimiento académico, es hablar de la manifestación del sujeto como ser complejo. Ya que, *“la presencia no es causa del comportamiento, sino un momento de producción de sentido subjetivo que anticipa la acción del sujeto, que se integra a ella dentro de un proceso con múltiples alternativas de desarrollo que puede tener formas diferentes de expresión”* (Díaz & González, 2005, 4); desvirtuando la posibilidad de encontrar sujetos iguales, o una misma explicación para un adquirir o no las competencias, dando lugar a estudiantes con bajo, medio y alto rendimiento. Los primeros caracterizados por ser **“... muy callados y no realizar ningún aporte o por el contrario, ser desordenados, indisciplinados, interesados sólo en sus amigos, es decir por ser lo opuesto”**.

Los segundos, descritos como **“aquellos que se interesan, pero por más que quieren no pueden o por el contrario por tener una actitud conformista”**. Y los terceros, estudiantes quienes **“se interesan presentan trabajos con calidad (...) quienes son integrales, desde el porte del uniforme hasta su actuación en el salón”** (Entrevistado 2 DS). Constituyéndose así, el rendimiento académico en una manifestación más de la diversidad.

En este sentido, surge la pregunta ¿Qué hace al estudiante un sujeto complejo? Lo hace su diferencia, aquella que resulta de una amplia gama de posibilidades resultado de un sistema organizado bajo la interacción de factores como: herencia genética, posibilidades de desarrollo cognitivo, dinámica familiar, y el contexto con condiciones económicas, sociales, y políticas definidas; aspectos que se encuentran en el sujeto racional único, quien parte de un análisis situacional para dar lugar a una o varias respuestas conductuales. De esta manera, la complejidad del sujeto parte de su organismo biológico y con él un cerebro único que se constituye en el principal responsable del aprendizaje; aspecto del cual manifiestan conciencia los niños cuando expresan lo siguiente: **“Nelly es juiciosa lo que pasa es que ella juega en el salón y no sabe leer y no se sabe las letras, la g la confunde con la t”** (Entrevistado 3 EM) **“ella dijo que necesitaba un cambio de cerebro”** (Entrevistado 5 EM).

En este sentido, el ser humano viene a este mundo con una carga genética que se desarrolla en un proceso de interacción con el ambiente, dando lugar a una actividad mental que Vygotsky describe como “el resultado del aprendizaje social, de las relaciones sociales, la interiorización de signos sociales y la internalización de la cultura en forma de sistemas neuro-psíquicos sobre la base fisiológica del cerebro humano” (Blanck, 1993, 59). Experiencia que permite, lograr o no, el máximo desarrollo del organismo y sedimentar una es-

4 A partir de este momento se encontrarán los siguientes códigos, que permitirán ubicarse dentro de los relatos. Estudiantes: EA= Escuela alto rendimiento EM= Escuela rendimiento promedio EB= Escuela Bajo rendimiento) Docentes: DP= Docentes de primaria DS= Docentes de secundaria. Padres de familia: PP= Padres de familia de la escuela primaria PS= Padres de familia de secundaria.

estructura mental, resultado del aprendizaje social que le orienta sobre las múltiples o limitadas posibilidades de actuación dependiendo de una gran variedad de condiciones, incluyendo las *“circunstancias asociadas con momentos específicos del ciclo vital”* (Caso & Hernández, 2010, 155) y factores nutricionales. Encontrando en los discursos comentarios como: **“A veces también vienen con hambre y bueno también piensan en comer (...) y no prestan atención”** (Entrevistado 4 SA) o el comentario, donde se expresa: **“...los estudiantes son etiquetados como malos por su comportamiento, en razón a que no rinden y no les importa (...) lo que se ve empeorado por la adolescencia...”** (Entrevistado 2, DS).

A lo anterior, se suma el fortalecimiento del proceso de diferenciación dado por la interacción dentro de la institución familiar. Sistema donde el estudiante adquiere los primeros valores y esquemas mentales que le permiten al individuo enfrentar su realidad contextual o para el caso del presente artículo, el aprendizaje, su proceso educativo y el papel que juega dentro de él. En este sentido, en los discursos se encuentra expresiones, donde los estudiantes con alto rendimiento son asociados a **“familias que los ayuda y le están diciendo que estudie que tiene que salir adelante”** (Entrevistado 1 ES), proyectando hacia el estudiante la importancia de estudiar y como este tiene efectos positivos para el futuro. Mientras que los estudiantes con bajo rendimiento tienen una **“familia que los deja solos y que no están pendientes de lo que hacen (...) o no les dicen nada”** (Entrevistado 5, ES), dejando que la autonomía en proceso de desarrollo y el contexto establezca sus propios esquemas a través de un aprendizaje social. En consecuencia, cada sujeto tiene un sistema familiar, que le proporciona bases de pensamiento que le permiten desarrollar su subjetividad, y desde ella analizar las diferentes situaciones.

En esta forma, la complejidad del estudiante se evidencia en su subjetividad

aquella que construye a través de su historia, y que al mismo tiempo, fundamentan su diferencia. En este sentido Díaz (2012,1) sustenta que:

El sujeto a través de procesos como el pensamiento y el lenguaje que se dan en la relación con el mundo y los otros, va adquiriendo autonomía y representándose un mundo exterior desde sí mismo. Así se va liberando de su naturaleza salvaje, logrando dominio de su voluntad y sus actos. Ingresa así al mundo de las relaciones sociales normadas, produciéndose a sí mismo. Esta capacidad de autoproductión lo lleva a conformar una singularidad a la configuración de su subjetividad. De tal manera, un individuo subjetivado hace representaciones propias y selectivas del mundo que lo rodea, lo que le permite de esta manera reconocer e interpretar su realidad.

En este orden de ideas, es la subjetividad del estudiante producto de la interacción con su historia, la que, le permite adoptar determinada perspectiva frente a los factores de riesgo que lo invaden. Por ejemplo, el interés por una clase puede estar mediado por: **“la materia si le gusta o no, el cómo da la clase el profesor...”** (Entrevistado 4 EM), o por **“los problemas que tengan, o con quien se peleó...”** (Entrevistado 5 EM). En esta perspectiva, también entra la importancia o actitud que este, asume frente a dicha situación dentro de la que se resalta una diferenciación relacionada con el género: **“los hombres somos más relajados, mientras que, las mujeres pelean y piensan mucho tiempo en eso en tanto que nosotros no discutimos y al rato estamos normal”** (Entrevistado 3 OM). De igual manera, también está la forma en que los educandos asumen las situaciones cotidianas, en este caso; dentro del aula de clase, pues afirman que **“a veces están más pendientes de lo que hace su compañero por chisme, pues no falta**



el que hace reír al compañero, todos se desconectan (...) y no entienden" (Entrevistado 1 OM); discurso que deja entre ver como la capacidad de distracción del individuo se relaciona con la atención; proceso cognitivo indispensable para el aprendizaje y que depende al mismo tiempo de factores psicológicos del sujeto.

De esta forma, la complejidad hace a la esencia de la diversidad del sujeto en la medida que este *"existe en acción, relación y confrontado permanentemente el contexto"* (Díaz & Gonzáles, 2005, 3) condicionando la expresión del cuerpo y todo el potencial genético a partir de la evaluación de cada momento relacionado con su vida entre ellos su proceso educativo o clase, al igual, que la estrategia que este asume frente a dicha evaluación. Evaluación, que depende en gran parte del **"desarrollo físico, mental, del núcleo familiar que lo haya incentivado y direccionado hacia un deseo de aprender y ser alguien en la vida, al igual que la experiencia dentro del contexto de la escuela"** (Entrevistado 2 DS). Dándose lugar a la existencia de excepciones en tanto, hay **"muchachos que con dificultad y solos, por el deseo de salir adelante sacan su estudio"** (Entrevistado 1 EM). Hecho que evidencia, una variada forma de resolver sus problemas, ya sea sumiéndose dentro de ellos o por el contrario dando cabida a la resiliencia, ambos reflejados en el contexto escolar donde el sujeto expresa su diferencia o complejidad, dando sentido a un entramado de variables que interaccionan y acoplan en un sistema muchas veces coherente y otras no tanto, que se traducen en una amplia variedad de posibilidades; en tanto, procesos relacionales y diversidad de sujeto tenga posibilidad de existir.

El bajo rendimiento académico al final del camino de la desesperanza

Hablar de desesperanza, es hablar de una disminución en la probabilidad

de ejecución de conductas asertivas, e implica *"el enfrentamiento del sujeto a situaciones incontrolables que lo llevan a percibir que sus respuestas no controlan las consecuencias"* (Weiner, Kukla Frieze, Rest., & Rosenbaum, 1973, 86). Esta condición de indefensión es asociada a factores *"cognitivos o esquemas mentales con los que el individuo intenta resolver los conflictos que se le presentan, un factor motivacional, que impulse y dé perseverancia en la solución a dichos conflictos, y un último factor que es el afectivo"* (Beck, 1976), relacionado con sentimientos involucrados que da sentido a la conducta. En otras palabras, se puede definir como un *"modelo de vulnerabilidad-estrés que se refiere, a algunas personas con estilos cognitivos, que permanecen en estado latente que se activan ante la ocurrencia de acontecimientos vitales negativos y altamente significativos para ellas"* (Shaffer & Waslick, 2003, 147), llevando a la persona dejar de realizar conductas encaminadas a lograr un objetivo, en este caso, aprobar un examen, una asignatura, el área e incluso el año escolar.

En este sentido, la desesperanza se presenta en los estudiantes y se manifiesta en el rendimiento académico, pero se da como resultado de la interacción de múltiples variables. Iniciando con la institución familiar, quien está sujeta a un macro-sistema social, en el cual se puede observar, cómo las riquezas y el progreso se ha concentrado en ciertas regiones y países o en unos pocos grupos sociales, lo que implica que la gran mayoría de la población vive o sobrevive en la pobreza, condición que lleva, a que los padres y madres de familia deban salir a trabajar y **"estén ocupados; no les hablen y cuando los chicos llegan de estudiar ni les pregunten cómo les fue"** (Entrevistado 2 PP), dejándolos a la deriva y sometidos a una soledad afectiva, así como el privarse de las enseñanzas en valores y convivencia que debe asumir la familia.

En las zonas rurales la situación se hace más complicada. Las condiciones

laborales no son el único factor que lleva a la soledad del estudiante, también lo es el contexto, quien no brinda muchas opciones o instituciones educativas cercanas a su vivienda, lo que obliga a los padres, a enviar a sus hijos lejos de ellos pero cerca del colegio, y confiar en su madurez, aquella que brilla por su ausencia de acuerdo a su *“ciclo vital, factor que condiciona el impacto de los factores de riesgo”* (Caso & Hernández, 2010, 155). En palabras de los actores; es **“la realidad del contexto, pues, algunos niños están desnutridos y recorren 1 o 2 horas para llegar a la escuela, llegan cansados y con ganas de dormir...”** (Entrevistado 4 DS) y otros **“...proviene de lugares lejanos, viven solos y no tienen a nadie (...) la familia rara vez los visita, y bueno tienen los amigos, los juegos, mucha libertad (...) y los que viven en el pueblo tienen libertad porque los padres no son responsables”** (Entrevistado 3 DP). En otras palabras, el estudiante se da encuentro con el contexto, el cual, en muchas ocasiones no proporciona las condiciones y oportunidades frente al proceso académico, influenciando de forma negativa el proceso de aprendizaje manifestado en la realización de las actividades escolares.

El elemento socioeconómico se constituye en un factor de riesgo del bajo rendimiento escolar. Esto es aseverado en otras investigaciones como las realizadas por Velez et al (1994), Morales (1999) y paz (2008), cuando sustentan que poseer un estrato socioeconómico bajo, bajo nivel de cultura, etc., provocan carencia de expectativas y falta de interés. Dos componentes relacionados con el factor cognitivo de la desesperanza. Es decir, muchas veces, aparte de la soledad que debe vivir un educando en razón de las labores de sus padres, también viven situaciones en las que **“en la casa no hay para alimentarse, ni para comprar zapatos y andan con el calzado roto, todo lo que hace que los niños se desmotiven y claro ellos así no pueden rendir (...) la sociedad no ha creado las condiciones**

para que estos niños tengan una buena calidad de vida” (Entrevistado 4 DS). Esta es una condición externa al estudiante, refuerza su desesperanza al estar fuera de su voluntad, y aunque le gustaría remediar no puede, sumiéndolo en una lucha contra sus propias condiciones y las de su familia. Es así como se afecta también su afectividad y estado emocional, ya que los conflictos económicos se constituyen en un factor que somete a un estado de estrés y por tanto, al poco o ningún interés por la clase, el cual en el proceso de análisis realizado por este, suele constituirse en un gasto más que complica el conflicto económico familiar.

Así el sistema familiar del estudiante *“se ve sometido – sin darse cuenta –, al dominio de la nuevas formas de esclavitud: la pobreza, la poca transparencia, la economía sesgada, las pocas oportunidades sociales, y la falta de seguridad protectora”* (Vargas, 2010, 2), quitándole al individuo en este caso padres o madres, la oportunidad de hacerse responsable de sí mismo, su familia, satisfacer todas sus necesidades, y cumplir sus metas personales, lo que lo obliga a no ir más allá, de vivir el momento y satisfacer las necesidades inmediatas, sin generar expectativas positivas en relación a su futuro o promoverlas en sus hijos e hijas. Estableciéndose, *“la cultura de la supervivencia donde las metas se sitúan a corto plazo y se limitan considerablemente (...) llevando al individuo a agazaparse dentro de su grupo obteniendo lo que puede”* (Palacios, 1988, 132). Situación que fortalece la desesperanza, pues tenemos niños, niñas y jóvenes desnutridos afectivamente y con esquemas cognitivos que limitan sus aspiraciones, hecho que altera *“el bienestar psicológico, un factor asociado al bajo rendimiento académico”* (Perez, 2007, 140). Escuchando en sus declaraciones **“son muy pobres y consideran que ir a la universidad no es algo que puedan alcanzar...no cuentan con los recursos ve profe”** (Entrevistado 2 OA). Lo que en otras palabras, significa que en



el aula existen una cantidad de jóvenes, niños y niñas que están vencidos ante la imposibilidad de lograr sus metas. En argumentos de palacios:

Es importante aclarar que el bajo rendimiento académico no está ligado sólo a variables de pobreza, como es sabido también se presenta en otros estratos. Michel Foucault, argumenta que *“el sujeto se encuentra dividido en primera instancia por el sometimiento, a un esquema de práctica de poder y en segundo, por estar preso de su propia identidad y autoconocimiento”* (Burger & Burger 2001, 16). En otras palabras, el sujeto se encuentra alienado, ya que ha sido instrumentalizado en pro del mercado; que lo ha obligado a adaptarse y sobrevivir en un mundo donde el valor humano casi no interesa y lo único que tiene valor es el poder adquisitivo. Esta falta de humanidad, de sensibilidad frente a los sucesos del otro o los de los hijos, evidencian conductas que reflejan creencias que ubican el dinero como la estrategia primordial para mostrar afecto, olvidando enseñar valores a los hijos, y la importancia de asumir responsabilidad frente a sí mismo y su futuro. Reflejándose situaciones, en la a los estudiantes **“se les da todo lo material (...), pero de igual forma siempre pierden...”** (Entrevistado 4 PS).

En cuanto al factor afectivo, componente de la desesperanza suele verse afectado en los estudiantes sometiéndolos a crisis emocionales que los lleva a concentrarse más en ello que en la clase. **“Los problemas, ya sea en la casa con la familia, con los amigos, o en el amor le colocan el ánimo por el piso y le dan ganas de no hacer nada y eso lo lleva al fracaso”** (Entrevistado 1 OM), el desinterés de la familia evidenciado en que **“muchas veces los papas ni van a preguntar por ellos, los lleva a pensar que nadie se preocupa”** (Entrevistado 1 SA), desanimándose en su actuar despreocupándose por la actividad escolar. En consecuencia, el estudiante es un ser humano social y afectivo que necesita ser amado al igual que mantener una armonía

en sus relaciones para poder tener una estabilidad en su desempeño; lo que significa que si estas se ven alteradas este también se ve afectado. Siendo así como los estudiantes con bajo desempeño académico con frecuencia evidencian **“muchas dificultades en lo afectivo pues en la casa parece que papá y mamá no tienen ese espacio de compartir con ellos, momentos de alegría y familiaridad”** (Entrevistado 1 DP) razón por la cual el docente debe realizar **“acompañamiento y tratar de cumplir dando un poco del afecto que sus padres no le dan”** (Entrevistado 2 DS).

Otro factor influyente de la desesperanza en los estudiantes, en relación a asistir y atender la clase; es la presencia de la violencia y conflictos entre los estudiantes, fenómeno conocido como violencia escolar, concepto que se ha venido estudiando en los últimos años, y se caracteriza por un conjunto de expresiones que incluyen: amenazas, boleteo, además de conductas pendencieras, relaciones y comportamientos de agresión dirigidos a lastimar o dañar al otro, desde algún punto de vista — físico, psicológico, moral —; así como *“situaciones donde se expresa intolerancia, discriminación, desconocimiento del otro, todo lo cual tiene que ver con la violencia o, por lo menos, con un terreno abonado para ella”* (Camargo, 1996, 3). Por lo tanto, es característica notable el abuso de poder de un alumno o grupo de alumnos sobre otros indefensos, existiendo una asimetría entre los alumnos implicados. Es así como, dentro de los salones se forman **“combos de acuerdo al estrato social, los que viven aquí son mejor y los que viven arriba son peor (veredas ubicadas en las montañas) se saludan pero no tienen convivencia, se dicen cosas, se enfrentan, se citan y se dan duro”** (Entrevistado 2 OB). Dando lugar a actos de violencia en razón de la discriminación e intolerancia. Una madre de familia se expresa al respecto:

“Yo pienso que afecta el trato de los niños en el salón, porque a veces hay

ciertos niños y niñas que chocan y hay versiones tanto dentro como fuera de clase (...) eso paso con mi hija hasta pase oficio a rectoría (...) la niña me llegaba con la ropa arrancada, le pegaban. Yo le decía que los ignorara, hable con el profesor y en ese momento el rendimiento académico de mi hija fue Bajo (...) tuve que venir a hablar con todos (...) pero nadie me respondió” (Entrevistado 2 PP)

Esta situación daña el clima del salón de clase y por tanto, lo hace un lugar no grato, en el que se quiera estar o estudiar. Para nadie es un secreto que *“el ser humano necesita ser aceptado, de pertenecer a un grupo, de amar y ser amado”* (Feldman, 1998, 296), y cuando se es rechazado dentro de un aula de clase lleva a crisis emocionales, y al deseo sencillamente de no estar en ella e incluso si eso implica el dejar de estudiar, aspectos que se relacionan con la desesperanza en la medida que el estudiante asume un posición derrotista frente a la posibilidad que la situación de violencia pueda cambiar, y más si es ignorada por las personas a las que recurre con el fin de pedir ayuda, momento donde se involucra la actitud pasiva del docente quien muchas veces por desconocimiento o por “no complicarse” prefiere ignorar la situación.

De esta forma, los docentes, ente principal a quien acuden los educandos por variedad de inquietudes – por la calidad de su actitud –, se pueden constituir en un energizante o por el contrario, en un factor desmotivador. Y como estudiar implica la inversión de un gran esfuerzo cognitivo y personal, requiere de un clima motivador. Sin embargo, dentro de la clase cuentan los jóvenes, estos actores **“no son dinámicos haciendo dar pereza, pues es como si no les interesara lo que intentan explicar (...) haciendo que no deseen participar”** (Entrevistado 3 OA); otros entre tanto **“hablan enredado y no explican bien dejándolos en nada, (...) mostrando preferencias por algunos estudiantes...”** (Entrevistado 1 OB), al **“prestar más atención a los que**

trabajan, que aquellos que molestan, debiendo atender las preguntas de todos (...)” (Entrevistado 5 OB). Por otra parte, algunos en ocasiones **“llegan de bravos y aburridos y eso se contagia”** (Entrevistados GO⁵), todo esto suele llevar a que **“el estudiante no le guste asistir al colegio porque además tienen problemas con otros compañeros, (...) que al decirles a los profesores, estos no hacen nada...”** (Entrevistado 4 OM). Evidenciando, como los docentes se constituyen en actores pasivos y de no escucha frente a los conflictos en el aula, al mismo tiempo, promotores de procesos de exclusión de la diversidad manifiesta por sus estudiantes, llevándolos a no participar, a no preguntar, a no asistir a clase, todo lo que se traduce en un proceso de indefensión y con él, un bajo desempeño académico.

Lo anterior significa, que a pesar de la importancia del profesor dentro del proceso, tanto dentro de la clase como de la sociedad, es un ser humano que está sujeto a condiciones que lo llevan a adoptar determinadas posiciones frente a su labor. Reflexión que lleva a los docentes a enunciar; **“el problema es que estamos pendientes del timbre de cumplir unas horas exactas e irnos para la casa (...); también influye la falta de capacitaciones”** (Entrevistado 1 DP). Esto sumado a que **“en la institución hay grupos y diferencias, lo que afecta a los estudiantes porque ellos son buenos observadores y ellos ven que entre los maestros hay problemas y ellos piensan que nosotros somos así entonces no tenemos la autoridad moral para llamarles la atención”** (Entrevistado 2 DP). Es así, como el trabajar lejos de su núcleo familiar, dificultades en la convivencia otros docentes, la falta de vocación, de capacitación, creencias relacionadas con su rol y de los estudiantes, e incluso como cualquier ser humano, el tener problemas familiares o económicos; lo lleva a realizar su trabajo

5 OG= Estudiantes grado once.



condicionado a su subjetividad, aquella según la cual asigna notas, responde preguntas, atiende conflictos en el aula, diseña y explica su temática.

Entre tanto, el conocimiento de los temas, las expectativas del desempeño asociadas al estudiante, la experiencia en el manejo de materiales didácticos, el nivel de capacitación y el lugar de procedencia del docente (Velez et al, 1994, 14) son factores que influyen en la diversidad propia del profesor y por tanto en la relación docente-estudiante, llegando a la conclusión que su actitud coadyuva al surgimiento o fortalecimiento de la desesperanza, resultado que se ve corroborado por diferentes estudios realizados por Rego et al. (2007) y Aguirre (2009) que explican como el comportamiento del docente influye en la motivación del estudiante frente a las actividades académicas. Es así como, la actitud del docente puede llevar a los estudiantes a la indefensión aprendida en razón de que aquellos con bajo rendimiento académico son sometidos a menor contacto visual, poca oportunidad de participación, pues *“prefieren asumir una interacción positiva con aquellos estudiantes que perciben con mayor capacidad que con aquellos con pronóstico de rendimiento bajo...”* (Salas, et al., 2005, 85). Afirmaciones que se evidencian en los siguientes discursos: **“...otro día por ejemplo alguien le pregunto algo y ella se enojó toda, entonces es mejor no preguntar”** (Entrevistado 5 OA); pues **“...algunos profesores tienen escogidos los estudiantes y a los demás los dejan a un lado y ya”** (Entrevistado 1 OB).

En esta instancia, es importante citar la ley 115, que propone la educación como responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado. Sin embargo, en la realidad esta responsabilidad se está depositando en gran porcentaje en la escuela y dentro de ella a los docentes, ya que, la familia está ausente, y los estudiantes sumidos en la soledad, acompañados de la televisión, el internet, la calle, los pares, la escuela o colegio; dos últimas instituciones, que muchas veces se ven imposibilitadas en

razón a sus condiciones. La primaria por ejemplo, tiene un docente que explica todas las áreas a un grado o a muchos si la escuela es multi-grado; aprende sus nombres y realiza seguimiento. En el bachillerato, por su parte, las cosas son menos prometedoras, el docente ya no es uno y este tiene que explicar clase en varios grupos o salones, lo que lo limita en la posibilidad de conocer el nombre de todos sus alumnos, lo que sienten, o lo que necesitan. En otras palabras, a pesar que la institución educativa realiza variados intentos por ayudar, no puede suplir en un 100% a la familia, hecho que sume al estudiante en la soledad y la desesperanza, o un sin saber su asiento, el futuro concreto que desea para sí mismo, y menos para la sociedad. En palabras de los entrevistados:

“Hablan de calidad de educación, me parece que es ridículo porque; cómo uno le habla al tiempo a 3 o 4 cursos es difícil y por mucho esfuerzo que uno haga, alguien se le queda por ahí sin atender” (Entrevistado 3 DS) y **“el profesor se desgasta y angustia al no poder atenderlos a todos al mismo tiempo”** (Entrevistado 2 DS)

Mientras los docentes y la familia no satisfacen todas las necesidades de sus educandos, este se sume en una inestabilidad emocional que los aquietan en el problema, ya que como es sabido, *“la expectativa de que cierto comportamiento le permitirá alcanzar una meta, y el valor de la meta misma lo impulsa a realizar determinada conducta como por ejemplo estudiar para una evaluación”* (Tolman, 1959,sp). Pero si no tienen expectativas o metas relacionadas con la educación, el valor de las notas va a ser mínimo, al igual que su rendimiento académico. Surge aquí la pregunta ¿Qué hace que un sujeto se establezca metas? Volviendo la mirada al contexto social, que según Vygotsky *“proporciona al niño metas e instrumentos estructurados para alcanzarlas”* (Blanck, 1993, 61). Lo cierto es que esta situación se constituye en una diferencia marcada,

pues los buenos estudiantes son aquellos que **“están muy interesados en estudiar y ser alguien en la vida...”** (Entrevistado 2 SB) mientras que los que tienen rendimiento bajo **“no se proyectan, quieren graduarse y trabajar no quieren ir a la universidad ni nada de esas cosas”** (Entrevistado OB) o en otras palabras **“no tienen metas en sí”** (Entrevistado 4 OB). En esta forma, se puede decir que las expectativas de los estudiantes con bajo desempeño son limitadas a sus condiciones de vida.

Por otro lado, Fernández en el año 2010 y Lamas en el 2008, *“atribuye el fracaso académico al bajo nivel de memoria, atención, el impacto del equilibrio hormonal y la capacidad de autorregulación”*. Factores biológicos que ayudan a constituir la diversidad del ser humano, al mismo tiempo que su desesperanza en el momento en que el estudiante se da cuenta que es su dificultad interna la que le imposibilita a lograr el éxito académico. Todo lo que es sustentado por los estudiantes de la siguiente manera **“yo creo que son dificultades en el cerebro porque uno se da cuenta que algunos no es que no quieran ellos se esfuerzan pero por más que hacen y uno les explica no entienden”** (Entrevistado 2 OA). Pero esto no para ahí, también, lleva a afectaciones en la autoestima y a expectativas limitadas a la hora de planear su futuro, el cual por obvias razones no está relacionado con aquello de lo cual no es capaz de realizar.

De esta forma el presente estudio al contrario del realizado por Broc (2006), deduce que la motivación en relación a la educación y actividades académicas es muy importante, y se ve trastocada por conflictos familiares, de pareja, con el docente u otras personas significativas para el mismo. Hecho que combinado, lleva a lo que se denomina desesperanza aprendida, pues es importante tener en cuenta que la desmotivación es un componente de la desesperanza, al igual que los factores cognitivos y afectivos relacionados con el problema. En este sentido, la desesperan-

za se constituye en el tronco del problema que se encuentra condicionado no sólo por la raíces biológicas y socio-económicas, sino, también por la subjetividad; es decir, aquel reflejo de la carga genética que interactúa con el ambiente cultural y social, que constituye a través del tiempo el ser subjetivo, aquel ser interno e invisible que define las emociones, creencias, afectos, caprichos, sensaciones, percepciones, aromas, y sabores, que reflejan conductas y actitudes. Es decir, es nuestro ser único e irrepetible frente a los diferentes fenómenos y problemas.

Lo anterior, sumado al hecho de que a pesar que, el sujeto es sometido a normas sociales y mundos simbólicos, *“no se desarrolla en él una homogeneidad absoluta frente a los demás, pues existe en él, un sentido subjetivo que marca cualidades específicas que definen sus diferencias”* (Díaz, 2012, 2), aquellas que condicionan el impacto de cada una de las variables o factores de riesgo. En otras palabras, variables como la capacidad cognitiva, la estructura familiar, la personalidad, los valores morales, las expectativas y la proyección personal, se entremezclan en el sujeto diverso, definiéndolo, y determinando su decisión conductual frente a sus actividades académicas, la cual se basa en cierto nivel de desesperanza adquirida incluso a través de la historia, o sencillamente por sus condiciones internas.

Escuela de la esperanza en el encuentro con el sujeto del otro

***Cuando menos esperamos,
la vida nos coloca delante un
desafío que pone a prueba nuestro
coraje y voluntad de cambio.***

Paulo Coelho

La escuela y con ella el aprendizaje, están sujetos a un proceso de interacción que implica múltiples encuentros que llevan inmerso los olores, colores, y



sabores de la diversidad, aquella que hoy se constituye en un desafío para todo el sistema educativo e incluso social, que invita a ver y actuar de forma diferente, e incluso a trazar nuevos rumbos marcados de humanidad. Un reto que obliga a dejar la somnolencia resultado del utilitarismo, para despertar hacia nuevas formas de ver la educación y el rendimiento académico.

En este sentido, se hace necesario procurar un clima educativo que posibilite el encuentro con el ser del otro, de manera que se pueda comprender su subjetividad, sus razones y sin razones para hacer o no las actividades escolares, o aquellos actos que pueden provocar el fortalecimiento de su potencial. De esta manera, la escuela debe constituirse en una red de apoyo y esperanza, donde no haya lugar para que los docentes **“...agarren a un solo grupo sino a todos”** (Entrevistado 1 OB), permitiendo que los educandos muestren con libertad quiénes son y con ello dejen ver sus necesidades, aquellas que en lo posible deben ser atendidas por las instituciones escolares, mediante:

Propuestas que permitan aprender una serie de estrategias, conocimientos y destrezas sociales que permitan la integración social y cultural. A partir de modificarse para poder satisfacer las necesidades de la población heterogénea que día a día incursiona en ellas, es la enseñanza la que debe adecuarse a las necesidades y/o capacidades de los alumnos, es entonces la pedagogía la llamada a transformarse. (Alzate, González, Quintero & Soto, 2012, 16).

De esta forma, la escuela de la esperanza sólo es posible en el encuentro con el sujeto del otro, pues sólo en la comprensión y el conocimiento de a quién se le está enseñando, está la base para el establecimiento de estrategias de aprendizaje efectivas que lleguen verdaderamente a cambiar la estructura mental de los estudiantes. En otras palabras, sólo en la autenticidad de la relación entre el docente y el alumno, este puede llegar a entrar a su mundo íntimo y transformarlo.

Es importante aclarar, que el comprender y conocer el mundo interno del otro o estudiante, no implica fortalecer su proceso de victimización, sino todo lo contrario; es fortalecer su valor como persona y su motivación hacia un desarrollo personal.

Sin embargo, para que esta propuesta sea posible es necesario que Colombia deje de ser *“una sociedad de los otros, donde nadie es digno de sacrificio”* (González, 2011, 3) para convertirse en una sociedad que *“piense en paraísos colectivos, en paraísos para extrañar el otro, donde aparezca la pregunta por el otro, no porque se trate de alguien que nos es útil, sino porque ese alguien no lo podemos abandonar para que en el fondo no me abandone”* (González, 2011, 4). En esta medida, la diversidad presente en las aulas requiere de una escuela que piense en el otro en aquel que está sentado a la espera de su docente y de aquello nuevo que este tiene para decir o enseñar, y que también espera que piense en él en su individualidad y diferencia, aquello que expresan así: **“Los profesores deben hacer su clase interesante que no sea sólo dictar y dictar; bueno, si para los que copian pero yo no lo hago entonces, que sean más llamativas que lo motiven a estar en esa clase”** (Entrevistado 2, OB). Así mismo reclaman ser visibles, demandando a **“algunos profesores que tienen escogidos a los estudiantes y dejan a un lado a los demás”** (Entrevistado 1 EOB).

En este sentido, esta propuesta requiere que recordemos a Vygotsky cuando argumenta que *“el aprendizaje presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños ingresan a la vida intelectual de quienes les rodean”* (Bruner, 2001, 83) en este caso a la vida intelectual de los docentes quienes aparte de esto, deben tomar conciencia, de que sus actos están *“rodeados por indicios de actitud (...) que puede ampliar o clausurar un aprendizaje”* (Bruner, 2001, 132), es decir que se debe cambiar la concepción en relación al proceso de enseñanza-

aprendizaje, pues debe pasar de basarse en la transmisión de un discurso fijo y aburrido para convertirse en diálogo de posibilidades, que permita el desarrollo. En otras palabras, que *“el educando reciba la orientación del profesor, alcance el objetivo, que posteriormente repetirá por sí sólo en diferentes contextos y situaciones”* (Blanck, 1993, 66) de manera que el proceso dado en la zona de desarrollo próximo sea más eficiente.

El sistema educativo entonces, necesita darse cuenta que los estudiantes son más que un número o una taza técnica, requiere comprender que la educación es un proceso que requiere de humanidad donde haya oportunidad para que los docentes puedan **“conocer el entorno donde vive el estudiante; sus dificultades, si asiste a la escuela sin desayunar, si sus padres tiene que dedicarse al trabajo y no los acompañan. De manera que, conociéndolos puedan organizar un trabajo personalizado”** (Entrevistado 1 DP) porque mientras se continúe manejando un alto **“número de estudiantes no se puede detectar los problemas que padecen los estudiantes”** (Entrevistado 1 DP); ya que esto implica una menor posibilidad de interacción, y tiempo de calidad con ellos y sus necesidades educativas.

De igual forma, es necesario que la escuela deje de basarse en la obediencia aquella que es promovida a muy temprana edad y se asocia al alto desempeño en las actividades escolares; cuando al preguntar a los niños de la escuela primaria por los “buenos estudiantes”, sustentan que son aquellos **“compañeros, que le hacen caso al profesor...”** (Entrevistado 4 EM), además de responder a sus expectativas, ya que muchos **“maestros llegan a una institución pensando que los niños son geniales y realmente no es así, a veces marcándolos de un grado a otro...”** (Entrevistado 3 DS). En otras palabras, se trata de un cambio de actitud y de voluntad, donde lo más importante no sea si ganó o no el año, o la inversión que se requiere, debe ser: si

el estudiante aprendió a sobrevivir a sus dificultades, a responder con valor por lo que cree, a luchar por un objetivo común o si sencillamente aprendió a ser sí mismo sin temor. Ya que, no debe olvidarse que es el diálogo y el apoyo, aquello que alienta hasta el más desesperanzado en palabras de los estudiantes: **“el apoyo, que le estén diciendo esto está bien o está mal o yo te apoyo le hace sentir la cabeza despejada”** (Entrevistado 3 OS).

Conclusiones

El rendimiento académico es un fenómeno complejo y multi-causal. Es decir, es el resultado de la interacción de una variedad de factores, cuya interacción se da bajo las condiciones de la complejidad de la subjetividad de los estudiantes y actores que en el intervienen; al igual que la influencia social, política, económica, e histórica, que establece cambios que afectan la dinámica que se debe desarrollar dentro de las instituciones escolares. La presente investigación, en razón al modelo metodológico logró establecer una propuesta explicativa del bajo desempeño escolar, sustentado como la expresión de la desesperanza aprendida, a raíz de las condiciones negativas que se dan a nivel familiar, social, escolar y personal, que afectan la afectividad y motivación, al mismo tiempo establecen esquemas negativos en relación al proceso de formación.

En esta medida la desesperanza aprendida que vive el estudiante con bajo rendimiento escolar se da como resultado de la influencia de variables como la actitud pasiva y negativa del docente, la violencia escolar, la falta de afecto, y las expectativas limitadas de futuro. Factores que se interrelacionan y dan lugar a la indefensión en la medida que alimentan los componentes, cognitivos, afectivos y motivacionales de la misma, llevando a que estos perciban su educación como un proceso en el cual no obtienen la satisfacción de sus necesidades o atención de su diversidad. Es claro que estos fac-



tores son vividos por todos los estudiantes independientemente de su rendimiento, y es aquí no juega un papel muy importante la complejidad del sujeto, es decir aquello que lo hace único y diferente, definiendo de una forma diversa su forma de reaccionar frente a sus frustraciones.

Son escasas las investigaciones que han fundamentado la explicación del bajo rendimiento escolar como expresión de la indefensión o desesperanza aprendida en forma directa. Es de destacar que J. R. Montero en 1990, realizó una investigación del fracaso escolar bajo la perspectiva de la teoría de la indefensión aprendida, en la cual se concluyó que ésta, explica algunos casos del bajo rendimiento escolar persistente, en la medida que los estudiantes sometidos a experimentación percibieron no tener el control sobre sus condiciones internas, y esto se vio reflejado en forma negativa en su desempeño académico. A diferencia de este estudio, la propuesta presentada sustenta que la indefensión aprendida puede explicar todos los casos de fracaso académico en la medida que los sujetos no sólo se sumergen en la indefensión por factores esquemáticos sino también afectivos y motivacionales, lo que ligado a la complejidad inmersa en la subjetividad o diversidad marcada de cada estudiante puede dar como resultado cierto nivel de desesperanza y por tanto de actividad conductual negativa frente a su dinámica escolar.

Frente a los hallazgos de Willcox en el 2011 de la presencia de desesperanza en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, se debe realizar una aclaración en relación a la diferencia en la metodología realizada para el desarrollo del estudio, y asumir que el presente estudio no tiene en cuenta el análisis de este proceso en los estudiantes con alto rendimiento académico lo que no permite, discernir frente al cuestionamiento surgido. Sin embargo, es de mencionar que en esta investigación no se sustenta que el estudiante con buen desempeño no viva condiciones negativas, sino que estos

tienen una forma diferente de evaluar la situación problemática hecho que refleja lo diverso y complejo del sujeto, invitando a ampliar la presente investigación, teniendo en cuenta este factor.

Por otra parte, esta investigación a diferencia de la realizadas por Morales en el 1999, Pérez en 2007 y Paz en el 2008, que asumen como factor de riesgo familiar, los conflictos que se den en ella, las expectativas de la familia en relación a la educación de los hijos, el nivel socioeconómico y cultural; también aclara que es el papel de lo afectivo que juega la familia, lo que incide en el rendimiento del estudiante, el cual se ve soslayado por la condiciones familiares o la desestructuración de la misma, que somete al estudiante a condiciones de soledad, que a su vez, trae consigo procesos como falta de supervisión, afecto, y enseñanza en valores, necesarios para el desarrollo de las actividades escolares.

La motivación para esta investigación se asume como un componente de la desesperanza aprendida que es alimentado por las categorías propuestas, y que no sólo es responsabilidad del docente aunque se reconoce su importancia en tanto debe asumir la responsabilidad de motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje de su área de conocimiento. Hecho que complementa lo propuesto por Rego & otros en el 2007 y Aguirre en el 2009. De igual manera, se determina como los factores asociados a la personalidad del sujeto influyen en la forma como este evalúa las situaciones de riesgo asociadas a la desesperanza aprendida, lo que explica como los rasgos relacionados con las normas y orientación hacia las metas intrínsecas. Es decir, que el valor de la tarea, meta-cognición y auto-interrogación y la estrategia de ayuda promovidas por el sujeto, propuestos por Aliaga, Ponce, Gutiérrez, Díaz, Reyes, & Pinto en el 2001, se constituyen en factores de la subjetividad que se relacionan con el bajo rendimiento académico.

Por último es importante mencionar que, existen algunos modelos explicativos del rendimiento escolar, que implican la interrelación de una amplia variedad de factores o variables, de los cuales es importante destacar los siguientes: un modelo se tiene el propuesto por Garbanzo en el 2007, quien propone una interrelación entre variables personales, institucionales y sociales, que constituyen el marco del rendimiento académico. Este modelo, del cual no se discute su validez en la medida que muchas de las variables que propone pueden ser asumidas en la presente investigación. Sin embargo, es de aclarar que esta investigación no tuvo en cuenta variables institucionales asociadas a procedimientos realizados por la institución educativa en tanto no se constituyeron como variables determinantes del bajo rendimiento escolar, pues no están directamente relacionadas con el proceso de enseñanza- aprendizaje. El segundo modelo que es válido citar es el propuesto por Caso & Hernández en el 2010, quienes sustentan que las variables: consumo de sustancias psico-activas, autoestima, establecimiento de metas, influyen en la realización de actividades de estudio, la cual unida a las anteriores dan como resultado el nivel de rendimiento académico. A diferencia de estos hallazgos, el presente estudio argumenta que no sólo variables personales como las propuestas están ligadas al rendimiento académico, pues se considera este depende de la interacción con otros factores como lo son la actitud del docente, la violencia escolar y la falta de afecto que pueda vivir el estudiante.

Recomendaciones

En primera instancia es importante que se promueva el desarrollo de políticas públicas que lleven a un desarrollo a escala humana de la sociedad, de manera que se abran más posibilidades y oportunidades para que las familias puedan satisfacer sus necesidades y no reflejen sus frustraciones en la educación de sus hijos, sino que por el contrario promuevan la

persistencia y la actitud positiva frente a la posibilidad de un futuro mejor en el cual puedan cumplir sus metas y lograr sus sueños. Lo anterior, teniendo en cuenta que las investigaciones han ratificado los conflictos a nivel familiar como determinantes de la desesperanza aprendida y con ella el bajo rendimiento escolar, que a la vez se puede ver acompañado por otros problemas como la drogadicción.

Para lograr lo planteado, es fundamental que la población en general exija una mayor inversión en educación para que se mejoren las condiciones de los docentes y estudiantes de manera que se abra la posibilidad de una mejor relación, en la cual el profesor pueda realmente conocer sus estudiantes, comprenderlos y atender sus necesidades, situación que requiere de inversión en capacitación y mejoramiento de la condiciones de laborales de los docentes, en un sentido pedagógico y personal. En la actualidad el Estado le exige al sector educativo pero es poco la inversión que realiza, lo que lleva a muchas instituciones educativas a trabajar con lo básico, aquello que muchas veces no es suficiente, hecho que termina aumentando la desesperanza del estudiante en la medida en que no es atendido con calidad en su diversidad.

Así mismo, es necesario que en las instituciones educativas se inicien programas que permitan prevenir e intervenir los brotes de violencia escolar que se están presentando y que afectan seriamente el deseo de estudiar de los educandos al igual que su bienestar y el de toda la sociedad. En la medida, en que el desarrollo de la violencia escolar incrementa los factores que aumentan la violencia social del país, hace que este problema se vuelva un círculo vicioso difícil de erradicar.

Por otro lado, se recomienda ampliar la presente investigación de manera que se puedan validar a profundidad los resultados obtenidos. Además, se debe determinar en forma clara en qué y de qué forma se interrelacionan las variables con-



dicionantes del fenómeno, en el encuentro con la subjetividad de los actores. Es decir, una investigación más profunda servirá para determinar qué características individuales hacen que dicha indefensión sea desencadenada, por mayor influencia de un factor en comparación con otros. O en otras palabras, se trata de identificar qué aspectos de la diversidad del estudiante lo hacen vulnerable a ciertos factores de riesgo.

Por último, y a raíz de las pocas investigaciones sobre la relación de la indefensión aprendida y rendimiento escolar es necesario que se realicen estudios comparativos entre estudiantes de alto, promedio y bajo rendimiento académico en relación a los niveles de desesperanza aprendida que pueden desarrollar estos estudiantes. Esto con el fin de tener una visión ampliada y profunda del fenómeno en cuestión.

Bibliografía

- Aguirre Fidel Angel (2009). *Desempeño docente y su relación con la motivación del alumno en la escuela de capacitación Adventista Salvadoreña*. Salvador: Tesis de nivel de Maestría universidad de Montemorelos.
- Aldana Kesly, Perez de Roberti Reina & Rodríguez Miranda Ayolaida (2010). *Visión del desempeño académico estudiantil en universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado*. Compendium N° 24 , 1-21.
- Aliaga Jaime, Ponce Carlos, Gutierrez Victor, Díaz Gloria, Reyes Yesica & Pinto Alejandro (2001). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemáticas y estadística en alumnos del primer y segundo año de la facultad de psicología de la UNMSM. *Revista de investigación en psicología Vol.4 N°1* , 35-53.
- Barca Alfonso, Peralbo Manuel, Porto Ana, Marcos José Luis, & Brenlla Juan Carlos (2009). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y bachillerato con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Educación* , 341-368.
- Beck Aaron. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: The New American Library.
- Blanck, Guillermo (1993). Vygotsky: el hombre y su causa. En Luis C. Moll (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Broc C. Miguel Ángel (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de educación* , 379-414.
- Bruner, Jerome (2001). Realidad mental y mundos posibles- Actos de la imaginación que dan sentido a la Experiencia. Barcelona, España: Gedisa
- Camargo Marina (1996). *Violencia escolar y violencia social*. Colombia: Universidad pedagógica nacional. Digitalizado por red académico.
- De Carvalho Claudia, Leite Joséte, Soares Suzinara & Andrade Marluci (2009). Teoría Fundamentada en los datos- Aspectos conceptuales y operacionales: metodología posible a ser aplicada en la enfermería. *Rev Latino-am* , 140-148.
- Castillo Gabriela, Gómez Esther, & Ostrosky Feggy (2009). Relación entre las variables funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias Vol.9, N°1* , 41-54.
- Caso, Joaquín, Hernández Laura (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa- Volumen 3, Número 2* , 145-160.
- Burger Christa & Burger Peter (2001). *La desaparición del sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. Madrid: Akal.
- Díaz G. Álvaro & González R. Fernando (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando Gonzales Rey. *Universitasspsychologica*, Vol. 4, núm. 3. P. 373-383.

- Díaz Alvaro (2012). *Sobre la subjetividad*. Manizales: Unimanizales. Maestría en educación desde la diversidad.
- Feldman Robert S. (1998). *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*. México: Mc Graw Hill.
- Fernandez Eugenia (2010). *Predictores emocionales y cognitivos de bajo rendimiento académico: un enfoque biopsicoeducativo*. Malaga: Universitas Malacitana .
- García, María Inés (1995). La desaparición del sujeto institucional. Redalyc, 187-194.
- Garbanzo Gissele María (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes Universitarios, una reflexión desde la calidad de la calidad de educación superior pública*. Revista de Educación 31 (1) , 43-63.
- Gonzales Ramón, Valle Antonio, Suárez José Manuel, & Fernández Ana Patricia (1999). Un modelo integrados explicativo de relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Investigación Educativa* N° 17 , 47-70.
- González González, Miguel Alberto. (2011). El extrañamiento del otro. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Desafíos de la universidad. Miradas plurales. Carpe Diem. Madrid: Editorial Académica española.
- Huerta José (Febrero de 2005). *Los grupos focales*. Recuperado el Septiembre de 2012, de academic: http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLObj-94/Grupo_Focal.pdf
- Lamas Héctor (2008). Aprendizaje Autorregulado. motivación y rendimiento académico. *Liberabit* , 15-21.
- Martínez Valentín. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria . *Iberoamericana de Educación* N° 51 , 67-85.
- Miñano Pablo, Cantero Mª del Pilar, & Castejón C. Juan Luis (2008). *Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales*. Horizontes educativos Vol.13 N° 2 , 11-23.
- Montero Burgos, Jesús Ramón (1990). Fracaso Escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida. *Psicología General y Aplicada* N° 43 , 257-270.
- Morales Ana María, Arcos Pilar, Ariza Encarnación, Cabello María Antonia, López María Carmen, Pacheco Juliana, Palomino Antonio José, Sanchez Josefa, & Vanzalá María Concepción (1999). *El entorno familiar, y el rendimiento escolar*. Andalucía- España: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Morin, Edgar . (1992). La noción de sujeto. En Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad-. Paidós.
- Palacios, Jesús (1988) J.S Bruner- Desarrollo cognitivo y educación (Selección de textos). Madrid, España: Morata.
- Paz Socorro, Rodríguez Patricia, & Martínez Mª Guadalupe (2008). *Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara*. México: Revista de Educación y Desarrollo.
- Pérez Amador. (2007). *Factores asociados con el bajo rendimiento académico en alumnos de segundo año de la Escuela Secundaria Técnica Número 38 "Jose María Morales Pavón"*. España: Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.
- Pérez Edgardo, Cupani Marcos, & Ayllon Silvia (2005). Predictores del rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia, y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica* N° 4 , 1-11.
- Pérez Nélida, & Castejón José Luis (1997). Relaciones entre la inteligencia emocional cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción* , 1-27.
- Portillo Mªdel Carmen (2007) *La indefensión aprendida y el rendimiento escolar*. Revista Digital de Investigación educativa. Disponible en:http://perceianadigital.com/20/m/rto_escolar.html . Recuperado en septiembre 1 de 2012.
- Rego Arménio, Pereira Hernani, & Fernandes Cláudia. (2007). Comportamientos de la ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista latinoamericana de psicología* , 253-268.
- Salas Ana Astrid, Barrera José Mauricio, & Gonzales Eugenio Antonio (2005). *Factores psicosociales que influyen en el rendimiento académico de los alumnos de noveno grado*



- de las instituciones públicas y privadas del distrito educativo 0516 de ciudad Merlot, del departamento la Libertad.* La libertad: UFG Universidad Francisco Gavidia.
- Serna Arlex Fredy (2011). *Fundamentos epistemológicos de la Modernidad Sistémico compleja*. Manizales: Umanizales: material de Maestría en Educación desde la diversidad.
- Serna, Arles Fredy. (2011). Implicaciones metodológicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Colombia: Universidad de Manizales.
- Shaffer David, Waslick Bruce (2003). *Las múltiples caras de la depresión en niños y adolescentes*. Barcelona: Psiquitría editores.
- Strauss Anselm, & Corbin Juliet. (2002). *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Contus-Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Tejedor T. Francisco J. & García Ana (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuesta de mejora en el marco EEES. *Revista de Educación*, , 443-473.
- Tolman, Edward Tolman (1959). *Principles of purposive behavior. En S. Kch (Ed) Psychology: A study of a science*. Nueva York: McGraw- Hill.
- Valle Antonio, Gonzales Ramón, Nuñez José Carlos, Piñeiro Isabel, & Rodríguez Susana (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Psicología General y Aplicada* N° 52 , 499-519.
- Valenti Giovanna, Salazar Rodrigo, Florez Nelson, & Luna Marisol (2009). *Factores asociados al logro académico*. Mexico: Flacso.
- Vargas Dolly (2010). *El desarrollo Como libertad*. Manizales: Material de apoyo Maestría en ED- Umanizales.
- Velez Educardo, Schiefelbein Ernesto, & Valenzuela Jorge (1994). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de literatura en América latina y el Caribe*. 29-53: Revista latinoamericana de innovaciones educativas.
- Weiner B., Frieze I., Kukla, Reed L., Rest S. & Rosenbaum, R. (1973). *Perceiving the causes of success and failure*. N.J.: Morristown.
- Willcox María del Rocio (2011). *Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada*. Revista Iberoamericana de educación , 1-15.



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

Los siguientes son los textos escriturales que se tendrán en cuenta para ser evaluados para publicación en la Revista Plumilla que tiene dos ediciones al año, Junio y diciembre.

- Ensayos o ponencias
- Artículos provenientes de investigaciones

Se aceptan artículos que aborden los siguientes temas: Teorías de la Educación; Educación-Tecnología; Didáctica; Educación-Sujeto; Educación-Ética; Educación-Estética; Educación-medioambiente; Pedagogía; Currículum; Políticas educativas; Literatura-formación; Filosofía; Historias de vida; Educación para adultos; u otros de interés filosófico que giren en torno al sujeto, para lo cual se deben tener presente las siguientes condiciones:

Ensayos o ponencias

El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a diez mil caracteres con espacio, incluye bibliografía e información del o los autores. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.

El documento se ajustará al siguiente formato:

Título del artículo en mayúsculas y negrita, en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Nombres y apellidos del o los autores con alienación a la izquierda. En Pie de de nota los siguientes datos. Títulos académicos e instituciones donde los realizó, citar algunas publicaciones si las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.

Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de Dos mil Caracteres, entre 300 y 400 palabras.

Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Título investigación en español
Resumen. Dos mil Caracteres, entre 300 y 400 palabras con espacio
Palabras clave. Mínimo ocho, máximo doce.
Título investigación en inglés o francés
Traducción del resumen a inglés o francés- Abstract
Keywords

Texto del artículo, con una extensión máxima de 10 mil caracteres con espacio, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Intertítulos van en negrilla y en minúsculas.

Bibliografía, la cual se lleva al final del texto en estas dos clasificaciones.

Fuentes. Son los autores con sus textos o citas que se mencionan dentro del documento. Mínimo 15 fuentes.

Referencias. Son aquellos libros o autores que se deducen dentro del documento, pero que no son citados, aquellos que nos inspiran. Mínimo 20 referencias.

Tesis doctorales o de maestría.

Básicamente, es un resumen inteligente, enriquecido de la tesis.

Asimismo, pueden enviarse reseñas de tesis doctorales o de maestría, que no sobrepasarán los diez mil caracteres con espacio, incluye bibliografía e información del o los autores, en tamaño carta, tipo de letra arial 12, interlineado sencillo.

Título de la tesis.

Nombres y apellidos del o los autores con alineación a la izquierda. En Pie de página con los siguientes datos. Títulos académicos e instituciones donde los realizó, citar algunas publicaciones si las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico. Debe incluirse al director de la tesis dentro del listado de autores.

Deberá conservarse la estructura que a continuación se presenta:

Título de la investigación en Español

Título de la investigación en inglés, francés o portugués.

Resumen en Español (Dos mil caracteres, entre 300-400 palabras), Abstract en inglés o francés

Palabras claves, Key Words

Título investigación en español
Resumen. Dos mil Caracteres, entre 300 y 400 palabras con espacio
Palabras claves. Mínimo ocho, máximo doce.
Título investigación en inglés o francés
Traducción del resumen a inglés o francés- Abstract
Keywords

Presentación (Indicarán fecha, lugar, director de la tesis e institución donde tuvo lugar)

Justificación

Antecedentes (otras investigaciones)

Problema de investigación y objetivos (Resumido en uno o dos párrafos)

Descripción teórica

Metodología (Tipo de investigación-procedimientos - diseño investigativo)

Población y muestra, descripción

Hallazgos

Conclusiones

Recomendaciones

Bibliografía, la cual se lleva al final del texto en estas dos clasificaciones. Mínimo 35.

Fuentes. Son los autores con sus textos o citas que se mencionan dentro del documento. Mínimo 15 fuentes.

Referencias. Son aquellos libros o autores que se deducen dentro del documento, pero que no son citados, aquellos que nos inspiran. Mínimo 20 referencias.

Referencias bibliográficas, aparecerá con el mismo tipo y tamaño de letra y adoptará la siguiente forma:

Libros. (Nombres y apellidos completos de autores)

Yarto Macías, Pedro Antonio. (2012). *Ciencia y brujería*. Buenos Aires: Editorial Dos Hermanas.

Gil Gómez, Mario Fernando y García Soto, Javier Antonio. (2001). *La inurbanidad de las especies*. Pereira: Editorial Papiro.

Morín, Edgar. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. (2ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.

Revistas. (Nombres y apellidos completos de autores)

Loaiza Rendón, Carlos Andrés. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de y para todos*. Revista Plumilla Educativa Nro. 8. Manizales: Universidad de Manizales.

Capítulos o artículos de enciclopedias o libros.

Ochoa Ochoa, Jaime Martín. (1999). *Del papel a la tiza*. En Hartnett DÍa, Ana María. Futuro de la educación. Bogotá: Premier Press.

Páginas de internet.

Aristóteles. (2010). *Retórica*. En: <http://www.bibliotheka.org/?/ver/> (Recuperado en Marzo 26 de 2012).

De la Cruz, Sor Juana. (1651). *Poema 92. Sátira filosófica*. En: <http://www-personal.umich.edu/~dfrye/SORJUANA.html> (Recuperado en septiembre 09 de 2012).

Cuando no tiene una fecha identificable

Muñoz Tapasco, Luis Ovidio o Luisito Muñoz. (S, f). En: <http://www.luisitomunoz.com/> (Recuperado en junio 15 de 2012).

Obras clásicas, de las cuales se ha consultado una versión reciente, pero interesa especificar el año de la versión original.

Bacon, Francis. (1949). *Novum Organum*. Buenos Aires: Losada. Original 1620.

El autor tiene varias producciones del mismo año.

Morín, Edgar. (1995a). *Introducción al pensamiento complejo*. (2ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.

Morín, Edgar. (1995b). *El método*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Las citas textuales irán entrecomilladas.

Si la cita tiene menos de 150 caracteres se hace a renglón seguido, según se muestra a continuación.

Cita tipo 1.

Cuando pensamos la verdad podemos acudir a muchas miradas, su pluralidad es básica "Ese es el caso de la verdad en plural". (González, 2002, p. 23).



Cita tipo 2.

Si la verdad es urgente para otras especies aún no sabemos, no obstante González (2002, p. 23) explica que “La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos”

Si la cita ocupa más de 150 caracteres con espacio, se presentará en forma de sangrado por ambas márgenes y con letra tamaño 10 puntos

La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos, en cambio, sí parece ser una urgencia para el hombre. ¿Existe un solo hombre o somos muchos hombres?, pregunta que nos hace pensar en los universales y su apuesta peligrosa de excluir otras posibilidades. Ese es el caso de la verdad en plural. (González, 2002, p. 23).

Referencia al principio de la cita:

González (2002, p. 23) explica que:

La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos, en cambio, sí parece ser una urgencia para el hombre. ¿Existe un solo hombre o somos muchos hombres?, pregunta que nos hace pensar en los universales y su apuesta peligrosa de excluir otras posibilidades. Ese es el caso de la verdad en plural.

Las notas a pie de página van numeradas en letra arial, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.

Las tablas, gráficos, cuadros o imágenes se acompañarán de su correspondiente título, leyenda y numerados, indicando el autor.

Aspectos como la redacción, el cuidado en la puntuación, la semántica y la sintáctica serán elementos de evaluación para la aceptación o no la publicación.

Responsabilidades éticas-jurídicas

La revista Plumilla no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas

o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.

En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.

La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado, que en ningún caso se obtuvo información con violación a normas legales.

Se adjuntará al artículo una hoja firmada por todos los autores donde faculden a la Revista Plumilla que se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

El autor cede los derechos a Plumilla Educativa para ser publicados o presentados en otros escenarios académicos.

Su publicación será semestral, junio y diciembre, por tanto, se reciben textos durante todo el año.

Nota. Cinco es el máximo de participantes por artículo.

Los participantes aceptan que al enviar un artículo a concurso, de ser aprobado, la revista podrá publicarlos tanto en medio físico como electrónico.

La revista Plumilla se reservará el derecho a decidir que se publicará, lo que se notificará a los interesados por escrito, bien sea electrónico o en papel.

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Director Revista Plumilla Educativa Umanizales

miguelg@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co

En esta edición

Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras
(entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido)

Hermenéutica y discurso:
el decir de las palabras en la construcción de identidad anormal

Práctica pedagógica e investigación–acción

La bioética: la última cruzada de un pensador independiente

Prejuicios y estereotipos en estudiantes de la Universidad de Nariño

El desempeño académico:
una opción para la cualificación de las instituciones educativas

Derechos de ciudadanía de la infancia y la juventud

Análisis de factores familiares y sociales asociados a vulnerabilidad

La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes

Escuela guerra y resistencia
Diarios desde dos instituciones educativas en el Departamento del Cauca

La comprensión lectora: una mirada desde el estructuralismo y la sistémica

Comprensiones y representaciones que se derivan de
la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva

Conflicto, destello de oportunidades

Lenguajes del poder: los afrodescendientes
vistos a través de las canciones de salsa

Concepciones y Prácticas Evaluativas
Caso: Facultad de Contaduría Pública – Corporación Universitaria Remington

El miedo en las prácticas pedagógicas

Descripción de procesos implicados en la habilidad para hablar.
Caso FUMC Sede- Medellín

Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA)

El error como oportunidad de aprendizaje
desde la diversidad en las prácticas evaluativas

Las sorderas de los profesores como lenguajes del poder

Bajo rendimiento académico: desesperanza aprendida
una mirada desde la complejidad del sujeto



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 884 1443

Programa de Educación - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Visítanos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia