

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Índice Bibliográfico Nacional PUBLINDEX - Indexada Categoría C

Volumen 14 - Edición 24 - Septiembre de 2014

ISSN 0121-067X



Universidad
Católica
de Manizales



REVISTA No. 24

ISSN: 0121-067X Volumen 14 · Edición 24 · Septiembre de 2014

Dirección general: Magíster Carlos Eduardo García López - *Vicerrector Académico* · **Dirección ejecutiva:** Ph.D. Gloria María Restrepo Franco - *Dirección de Investigación, Proyección y Desarrollo* · **Coordinación ejecutiva:** Magistra Hermana Luz Mery Cheverra Rodríguez - *Decana Facultad de Educación* · **Editor académico:** (c)Ph.D. Jorge Alberto Forero Santos - *Publicaciones Científicas UCM* · **Co-editora:** Magistra Johana Alexandra Patiño López - *Facultad de Educación* · **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo - *Profesional en Filosofía y Letras* · **Diseño, diagramación y fotografía:** Juan Andrés Mejía Londoño - *Técnico Profesional en Diseño Gráfico* · **Relaciones públicas:** Naydú Cañón Gómez - *Técnica Profesional en Asistencia Administrativa* · **Traducción:** Licenciada Andrea del Pilar García Torres - *Centro de Idiomas UCM* · **Comercialización:** Bibliotecóloga Grisel Ramos Pineda - *Biblioteca UCM* · **Impresión:** Prisma · Litografía Digital, Manizales.

Consejo de Rectoría: edición 24

Magistra Hermana Gloria del Carmen Torres Bustamante - Rectora · **Contadora Hermana María Offir Jaramillo López** - Vicerrectora Administrativa y Financiera · **Magíster Carlos Eduardo García López** - Vicerrector Académico · **Especialista Hermana Mariela Hernández Guzmán** - Directora de Talento Humano · **Magistra Hermana Luz Mery Chaverra Rodríguez** - Decana de la Facultad de Educación · **Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz** - Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud · **Ph.D. Hermana Herminia Yanira Carrillo Figueroa** - Directora de Docencia y Formación · **Abogada Catalina Triana Navas** - Secretaria General · **Licenciado Gabriel Cifuentes Gallo** - Coordinador Encargado de Vicerrectoría de Bienestar Universitario y Desarrollo Humano Cristiano · **Magistra Carolina Olaya Alzate** - Directora de Planeación

Pares evaluadores: edición 24

Ph.D. Silvia López de Maturana - Universidad de la Serena, Chile · **Ph.D. Carlos Calvo Muñoz** - Universidad de la Serena, Chile · **Ph.D. José William Pino** - Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, Colombia · **Ph.D. María Rosario Gonzales** - Universidad Complutense de Madrid, España · **Ph.D. Rigoberto Martínez** - Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico, México · **Magistra Adriana María Gallego** - Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, Colombia · **Magíster Faber Álzate** - Universidad Católica de Manizales, Colombia · **Magistra Gloria Amparo Zuluaga** - Universidad Católica de Manizales, Colombia · **Magistra Zulay Rocío Echeverry** - Secretaría de Educación Manizales, Colombia

Comité científico UCM: edición 24

Magistra Jhoana Patiño López - Grupo de Investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Héctor Fabio Ospina** - Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales · **Ph.D. Jaime Carmona** - Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales

Comité científico internacional: edición 24

Ph.D. Emilio Roger Ciurana - Universidad de Valladolid, España · **Ph.D. José María Hernández Díaz** - Universidad de Salamanca, España · **Ph.D. José Antonio Ortega Carrillo** - Universidad de Granada, España · **Ph.D. Violeta Ilieva Pankova** - Universidad de Arte y Ciencias Sociales – ARCIS, Chile · **Ph.D. Carlos Calvo** - Universidad de la Serena, Chile

CONTENIDO

04



05



08



01 **Sujetos virtuales, violencias reales: una perspectiva crítica del fenómeno del ciberbullying**

Gloria María López Arboleda
Jaime Alberto Carmona Parra

Páginas No. 14-27

02 **Inclusión de la persona con discapacidad visual en la enseñanza de la trigonometría**

Jhon Jairo Gómez Urrea

Páginas No. 28-40

03 **Disciplina, regulación y heterosexualidad en la vida escolar**

Olga Imelda Jurado Campuzano
Norma Jurado Campusano
Rigoberto Martínez Escárcega

Páginas No. 42-52

04 **Transformar realidades inclusivas desde pequeños territorios: una oportunidad para mirar al otro**

Ana María Bernal Mejía
Beatriz Lorena Buitrago Echeverri
Anna María Espinal Gutiérrez
Lilia Yaneth Montejo Niño
María del Carmen Peña Fernández

Páginas No. 54-65

05 **La educación matemática desde la cultura Guambiana**

Yolanda López Herrera
Fredy Enrique Marín Idárraga

Páginas No. 66-75

06 **El contexto de los menores trabajadores como estrategia para la comprensión de la noción de magnitud y cantidad**

Alba Marien López Jaramillo
Eliécer Aldana Bermúdez

Páginas No. 76-82

07 Creencias de los profesores sobre enseñanza-aprendizaje: diseño programa inclusivo comprensión lectora en inglés

Deyssi Acosta Rubiano

Páginas No. 84-97

08 El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia

Luisa Fernanda Roa Quintero
Pbro. Luis Guillermo Restrepo J.

Páginas No. 98-109

09 Participación ciudadana de jóvenes en contextos de inclusión y exclusión: reflexiones desde los aportes del pensamiento de Alberto Melucci

Liliana Echeverry Restrepo

Páginas No. 112-125

10 La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral

Gladys Escobar Hoyos

Páginas No. 126-141

11 Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación

Diego Armando Jaramillo Ocampo
Napoleón Murcia Peña

Páginas No. 142-149

12 La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad

Carlos Skliar

Páginas No. 150-159

BIENVENIDOS EDITORIAL

Magistra Hermana Luz Mery Chaverra Rodríguez
Magistra Sulay Rocío Echeverry Mejía

Facultad de Educación · Universidad Católica de Manizales

La inclusión es un concepto que puede ser definido como un proceso multidimensional, que permite potenciar y valorar la diversidad (entendiéndola y protegiéndola), promover el respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural. Desde el enfoque de atención a la diversidad, en el contexto de la educación superior colombiana, se enfatiza una educación para todos con igualdad de oportunidades, que proporcione las herramientas necesarias para adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, independientemente de la procedencia, situación social, económica o cultural.

Para comprender el sentido de la educación con calidad para todos, con todos y para cada uno, bajo

un enfoque de derechos, se vislumbra como actual paradigma la educación Inclusiva. El promover la inclusión educativa significa entonces, atender con equidad las necesidades comunes y específicas de toda la población escolar; para lograrlo, ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que consideren la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que significa implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abran el camino para una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes, que ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia.

En consonancia con el Ministerio de Educación Nacional, el sistema educativo requiere movilizarse

para actuar en medio de la diversidad, pensada desde la alteridad y la otredad, donde cada uno de los niveles del sistema tenga una función para ayudar a concretar en los establecimientos educativos, enfoques y perspectivas incluyentes que logren introducirse en la cotidianidad de las prácticas. Por ello, es prioritario promover la reflexión académica que busque transformaciones en sensibilidad, conocimiento y prácticas educativas, identificación y eliminación de barreras que impiden el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la promoción y la graduación de los estudiantes en el sistema educativo, desde una postura de la pedagogía crítica.

En este sentido, el sistema educativo público y privado debe garantizar una educación de calidad a todas las personas de diferentes niveles educativos, contextos sociales, culturas con diferentes capacidades y situaciones de vida, para construir sociedades más justas, democráticas y cohesionadas de forma estable, que aúnen esfuerzos ciudadanos en pro de una educación incluyente con repercusiones positivas en la región y en el país; educación incluyente en la que se promueva una escuela plural, diversa y flexible, que garantice el respeto y estimación de las diferencias, así como unas prácticas pedagógicas centradas en acciones, recursos y ajustes razonables tendientes a lograr la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Al indagar sobre alternativas pedagógicas y curriculares como apuestas por el reconocimiento de los otros, se generan reflexiones propositivas en torno a la pedagogía y el currículo, dimensiones del saber educativo y pedagógico, articulados con las perspectivas que toman en consideración la educación inclusiva como apuesta, reto y desafío para las sociedades actuales, en perspectiva de potenciar el papel del otro en educación y analizar sus implicaciones teóricas y prácticas, para trascender del reconocimiento de la diferencia hacia el reconocimiento por lo otro como legítimo.

El debate pedagógico en torno a la educación con calidad para todos, con todos y para cada uno bajo un enfoque de derechos, convoca a la reflexión sobre los tópicos de la inclusión y la diversidad, entre los que vale la pena resaltar: la interconexión de las culturas a partir del reconocimiento de la diversidad; las nuevas subjetividades; diversidad

e inclusión desde la lingüística y la existencia en humanidad; autonomía, interculturalidad, prácticas del buen vivir; pedagogía para la diferencia, abierta a las posibilidades; la accesibilidad universal o estrategias de eliminación de barreras actitudinales, arquitectónicas, comunicacionales, metodológicas, instrumentales; cómo abordar al otro sin reducirlo a la mismidad egocéntrica y hegemónica de la educación; reconocimiento de la otredad, la alteridad y la interculturalidad en educación.

El desafío en este sentido, es la conceptualización comprehensiva del currículo como construcción y desarrollo societal, que emerge y evidencia un acuerdo político sobre el qué, para qué y cómo enseñar, clave necesaria para repensar la educación de cara a su transformación, desde el enfoque inclusivo. Lo que implica esencialmente, concebir un sistema educativo para atender las expectativas y necesidades de todos los estudiantes de forma efectiva apoyando el diseño y la implementación unitaria y coherente de políticas y programas que favorezcan el acceso, la participación, los procesos y los resultados de aprendizaje, desde la diversidad, en los diferentes niveles educativos.



ARTÍCULOS DE

INVESTIGACIÓN

SUJETOS VIRTUALES, VIOLENCIAS REALES: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DEL FENÓMENO DEL CIBERBULLYING

El presente artículo reflexivo realiza un camino de comprensión que involucra el sujeto, la virtualidad y el ciberbullying, en un entramado que acoge el contexto postmoderno. **Objetivo:** dar una perspectiva crítica del desarrollo y evolución del ciberbullying, mostrando cómo los estudios se han centrado en la escuela, la infancia y la adolescencia. **Metodología:** investigación cualitativa de corte hermenéutico. **Conclusiones:** se reflexiona sobre la necesidad de incursionar en estudios con nuevas poblaciones como la universitaria, que no está exenta de dicha problemática y se discuten algunas implicaciones de la virtualidad para el sujeto en la realidad educativa actual.

Palabras clave: acoso, universidad, infancia, recuperación de información, virtualidad

Origen del artículo

La reflexión que aquí se presenta, constituye la primera socialización de los avances de la investigación doctoral "Universitarios virtuales, violencias reales: Ciberbullying en estudiantes universitarios; el caso de la Fundación Universitaria Luis Amigó", la cual se inscribe en la perspectiva teórica de la psicología social, privilegia un diseño semiestructurado y flexible (Galeno, 1999) y se considera una investigación descriptiva, en tanto busca desarrollar una fiel representación del fenómeno estudiado a partir de sus características.

Cómo citar este artículo

López Arboleda, G. y Carmona Parra, J. (2014). Sujetos virtuales, violencias reales: una perspectiva crítica del fenómeno del ciberbullying. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 14-27.

VIRTUAL INDIVIDUALS, REAL VIOLENCES: A CRITICAL PERSPECTIVE OF THE CYBERBULLYING PHENOMENON

The present reflexive article goes over a path of understanding that involves the individual, virtuality and cyber bullying in a structural framework that admits the postmodern context. **Objective:** to give a critical perspective of the development and evolution of cyber bullying showing how the studies have been centered in the school, childhood and adolescence. **Methodology:** Qualitative research with hermeneutic approach. **Conclusions:** reflects on the need to include studies with new populations such as the university, that is not exempt from that kind of problems, and some implications of the virtuality on the subject in the contemporary educative reality are discussed.

Key words: bullying, universities, childhood, information retrieval, virtuality



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

Sujetos virtuales, violencias reales: una perspectiva crítica del fenómeno del Cyberbullyng

Introducción

A lo largo de la historia, las culturas han sido generadas por sujetos que compartían espacio y tiempo, en las condiciones determinadas por tres tipos de relaciones: de producción, de poder y de experiencia (Castells, 1998, p. 374). Tales culturas han conformado diferentes épocas, las cuales, a su vez, han tenido formas específicas de relacionarse y entender la realidad. La cultura postmoderna no es la excepción, en ella se constituyen formas de relación y comunicación de los sujetos entre sí; maneras de mediación y transacción de los objetos de valor; conceptos multiculturales del ser humano; caminos de saber y de conocimiento; y sobre todo, la cultura postmoderna facilita y permite la virtualidad: en las relaciones, en el amor, en el saber, el conocimiento, en fin, en la interacción. El presente texto realiza un camino de

Gloria María López Arboleda¹
Jaime Alberto Carmona Parra²

¹Magistra en Psicología. Psicóloga clínica, asesora y educadora en sexualidad humana. glorialopez.ar@gmail.com

²Doctor en Psicología. Coordinador académico Doctorado en Ciencias sociales, niñez y juventud, CINDE. coor.doctorado@cinde.org.co

comprensión que involucra el sujeto, la virtualidad y el *cyberbullying*, en un entramado que acoge además, el contexto postmoderno. Tal comprensión pretende reflexionar sobre la presencia de la violencia en las interacciones virtuales, que desde hace ya tantas décadas, hacen parte de la vida cotidiana de los sujetos y por ende, de los sujetos insertos en la educación. Sabiendo lo anterior, y con la premisa fundamental de que la virtualidad es por antonomasia, lenguaje, símbolo e imagen, podría pensarse que también permite reproducir los fenómenos humanos que se construyen en las interacciones diarias. Es justamente este panorama en el cual el *cyberbullying* hace su entrada.

En este orden de ideas, preguntarse por la perspectiva de desarrollo y evolución del *cyberbullying*, implica realizar un recorrido teórico por lo que significa la imagen del mundo en la posmodernidad, la cual viene dada desde el principio por un concepto fundamental y constituyente: la virtualidad, que refleja una determinada percepción del entorno, una determinada manera de mirar y ser mirados; y una forma singular de interacción y relación. Ahora bien, dicho interés exige por lo menos tres duplas teóricas importantes:

1. La imagen del mundo y la postmodernidad
2. La virtualidad y el *cyberbullying*
3. El sujeto y las consecuencias

Aunado a lo anterior, se considera pertinente realizar una revisión del estado actual de la cuestión mostrando cómo los estudios se han centrado en la escuela, la infancia y la adolescencia. Se reflexiona sobre la necesidad de incursionar en estudios con nuevas poblaciones como la universitaria, que no está exenta de dicha problemática, y se discuten algunas implicaciones de la virtualidad para el sujeto en la realidad educativa actual.

Materiales y Métodos

Se ha utilizado la revisión y el análisis de la información que se considera aporta elementos para la comprensión del fenómeno, teniendo en cuenta que en la investigación cualitativa el enfoque hermenéutico hace explícita y directa la interpretación como proceso que acompaña de

principio a fin el trabajo investigativo, y que en tal sentido lo plantea la investigadora María Eumelia Galeano (2000), que pueda ser útil a los propósitos propuestos en este artículo de revisión.

La investigación es interpretación de textos, de material literario o del significado de la acción humana; [se considera entonces un enfoque general de comprensión e indagación, concebido especialmente para] el descubrimiento y la explicación de las estructura o sistemas dinámicos que se dan en los seres humanos o en la organización dinámica de los grupos de personas, étnicos o sociales (p. 35).

Ahora bien, el presente artículo de revisión se comprende como un trabajo teórico descriptivo de tipo documental (Sánchez Upegui, 2011, p. 179), dado que el procedimiento para su elaboración implica el rastreo, la organización, la sistematización y el análisis de información sobre el tema del *cyberbullying*. En tal sentido, se propone sintetizar y comunicar sobre el estado del conocimiento actual referido a tal categoría, proponiendo así una discusión crítica sobre el fenómeno.

Las unidades de análisis fueron los documentos encontrados sobre el tema en bases de datos: EBSCO, PsylInfo, Digitalia, Scielo, y el material teórico rastreado que nutre la discusión con conceptos como postmodernidad, sujeto y virtualidad. Como criterios de búsqueda se incluyeron los descriptores *cyberbullying*, *virtualidad*, *postmodernidad*, *escuela*, *universidad*, *sujeto*, los cuales fueron combinados entre sí de múltiples maneras con el propósito de ampliar los criterios de búsqueda.

Finalmente, para la organización temática y conceptual del escrito, se siguió la estructura resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones (RIMRDC) (Sánchez Upegui, 2011, p. 178).

Resultados y Discusión

La manera de mirar y ser mirados que atrapa al sujeto a través de la virtualidad, es propia de la posmodernidad, en la cual, gracias a la entrada de los medios de comunicación, se crean fenómenos propios de esta época que, por un lado, constituyen



la imagen del mundo que el sujeto se re-presenta y, por otro, dan pie a múltiples manifestaciones que incluyen la cultura, el sujeto y el mundo.

Cuando se habla de imagen, esta remite a la reproducción de algo, en este caso, a la reproducción del mundo y, además, al hecho de que es el hombre el que se re-presenta al mundo; en todas partes donde el mundo no es interpretado en este sentido, no puede el mundo entrar en la imagen, no puede haber imagen del mundo. Es por esta razón que Heidegger (1958, p. 40) postula la tesis de que la imagen del mundo no fue posible ni en el mundo griego, ni en la edad media, basándose en el concepto de imagen que se viene definiendo.

El concepto de mundo, necesario también para una completa comprensión de la imagen del mundo, es "la denominación del ente en su totalidad. El hombre no está limitado al cosmos, a la naturaleza. Al mundo pertenece también la historia...pero aún ambas, en su recíproca compenetración...no agotan el mundo" (Heidegger, 1958, p. 38).

Una vez el mundo se ha convertido en imagen, la posición del hombre se comprende como visión del mundo que va a caracterizar cada época con fenómenos determinados; para lograr la caracterización de la posmodernidad, elemento relevante de la presente discusión, es fundamental

Las temáticas más estudiadas se relacionan con la caracterización del cyberbullying en la escuela y la diferenciación entre este y el bullying tradicional.

hacer referencia a lo que significa el concepto; como diría Vattimo (1990): "Hoy día se habla mucho de posmodernidad: más aún se habla tanto de ella que ha venido a ser casi obligatorio guardar una distancia frente a este concepto" (p.9). Tal distancia muchas veces va a verse referida al hecho de no saber con exactitud a qué se refiere el concepto, o aún más allá de esto, a no saber si en realidad es un concepto, un estilo, una práctica, una época. Pensar que la historia no es unitaria sino múltiple, que la realización de la civilización es a partir justamente de la diferencia y que el concepto de hombre no está determinado, es lo que proporciona una de las entradas a la posmodernidad. Va a ser entonces por esto, que las definiciones de la posmodernidad van a girar en torno a lo global, lo generalizado, la comunicación, las transformaciones, la virtualidad.

Una reflexión inicial llevaría a considerar como elementos fundamentales para comprender la posmodernidad, los siguientes:

- En su nacimiento desempeñan un papel determinante los medios de comunicación, caracterizando a esa sociedad no como una sociedad más "transparente", más consciente

de sí, más ilustrada, sino como una sociedad más compleja, incluso caótica; en este relativo "caos" residen las esperanzas de emancipación (Vattimo, 1991, p. 13).

- Ya no existe sistema alguno de objetos, es decir, hay una especie de obscenidad de la imagen, acompañada de una *hiperrealidad* vaciada de sentido. Ya no es el sujeto el que representa al mundo, es el objeto el que refracta al sujeto y sutilmente, a través de los medios, a través de la tecnología, le impone su presencia, su forma aleatoria. Hay, además, un proceso de desmaterialización de la realidad (Baudrillard, 1986).
- "Surge la destrucción de las esencias; llega la introducción de las nociones de complejidad y sistema y existe un pensamiento tecnológico que prescinde de las preguntas que la ciencia se plantea y solo aborda sus repuestas" (Aguirre Romero, 2004, p. 31).
- La entrada de la realidad virtual de la mano con las tecnologías digitales que se han convertido en elementos centrales de la vida cotidiana. Decir que la virtualidad está presente en la posmodernidad, significa moverse en un mundo completamente diferente, en una dimensión de experiencias nuevas, con reglas diferentes, ya que modifica las condiciones de la percepción, tanto en espacio, tiempo y límites.

Lo hasta aquí mencionado permite desbrozar una época particular, que más que un contexto, marca e imprime una huella particular: el sujeto de la virtualidad ahora es el omnipresente y además es otro, ya que la virtualización de las interacciones así lo permite. Lo anterior da la entrada a un recorrido particular por el concepto del *cyberbullying*, el cual permitirá analizar las tendencias de estudio, la posible evolución futura y las falencias en la investigación actual que aún no incluye ciertos contextos y poblaciones.

Sujetos virtuales, efectos reales: recorrido por los estudios actuales sobre *cyberbullying*

No obstante el creciente interés en el fenómeno del *cyberbullying*,

Profesores, directores de escuela y académicos

Es importante señalar que en todo fenómeno de acoso, sea cual fuere el tipo, hay un componente de agresión.

cuentan con escasa información y comprensión de las formas de violencia escolar mediante el uso de herramientas de comunicación electrónica, como los celulares (llamadas, mensajes de texto, fotos, videos) y de Internet (correo electrónico, mensajes, chat, websites) (Cabra Torres y Marciales Vivas, 2012, p. 712).

Dicha escasez de información y de comprensión se hace más evidente en entornos como el universitario, en el cual las investigaciones aún son incipientes, aunque no la presencia del fenómeno. En este sentido, Cabra Torres y Marciales Vivas (2012) argumentan que

existen varias preguntas sin resolver, como por ejemplo: ¿cuáles son las características del *cyberbullying* desde la perspectiva de los involucrados?; ¿qué acciones son atribuidas como comportamientos del *cyberbullying* y en qué se diferencian del *bullying* tradicional?; ¿qué experiencias y situaciones son desencadenantes de comportamientos de *cyberbullying* y qué otros factores –adicionalmente a los psicológicos– explican la presencia de comportamientos asociados al *bullying* y *cyberbullying*? (p. 712).

Los resultados de la búsqueda en bases de datos¹ (11, de las cuales 5 son de libre acceso), por palabras clave (*cyberbullying*, *ciberacoso*, *acoso virtual*, *ciberbullying* en *universitarios*, *cyberbullying* en *young adults*), se muestran a continuación²:

¹Información actualizada en enero de 2014.

²Los artículos y documentos reposan en los archivos personales de los investigadores y en sus listas guardadas en las diferentes bases de datos, por lo tanto, el acceso a los mismos es inmediato.

Tabla 1.

Revisión de bases de datos de pago y de libre acceso

Base de datos	Artículos científicos			Artículos breves/Artículos de reflexión		Books Review	Reports	TOTAL
	Español	Inglés	Portugués	Español	Inglés			
GALE CENGAGE Learning	5	32			14	9	13	73
APA PsycNET		21					1	22
EBSCO Host		16			32			48
ScienceDirect		37						37
Springer		23						23
Biblioteca virtual em Saúde	1	10						11
Dialnet	1	31	3					35
DOAJ		18	2					20
Redalyc	13		1					12
Scielo	2							2
NCBI		15						11
TOTAL	22	203	6		46	9	14	300

Por su parte, la distribución del número de artículos por tema, arrojó lo siguiente:

Tabla 2.

Distribución de artículos por tema

Tema	Adolescentes	Educación superior		Escuela	Descripción del fenómeno						Total
		personal administrativo	Universitarios		Temas generales	Caracterización	Contexto laboral	Legislación	Prevención	Violencia	
Sub-total	49	1	2	59	52	32	1	11	18	3	228
Total	49	3		59	117						
%	16,33%	1%		19,66%	39%						76%

Tema	Padres y maestros	Salud mental				Total
		Adolescentes	Escolares	General	Suicidio	
Subtotal	30	18	7	14	3	72
Total	30	42				
%	10%	14%				24%

Como puede apreciarse, el 39% del material encontrado corresponde a artículos que versan sobre la descripción del fenómeno, con matices relacionados con: temas generales, caracterización, contexto laboral, legislación, prevención y violencia. Se destaca aquí la mayoría de material relacionado con la caracterización del fenómeno, lo cual es entendible dado que el *cyberbullying* se considera una temática relativamente nueva de estudio. Siguen en relevancia, los estudios relacionados con la escuela y el contexto escolar, los cuales corresponden al 19.66%, destacándose el interés por el *cyberbullying* en adolescentes (16.33%). Sin embargo, es alarmante el 1% correspondiente a estudios relacionados con el contexto universitario, tema de particular interés para la presente investigación.

En este orden de ideas, a continuación se mencionarán las investigaciones que se consideran relevantes para el presente proyecto, sin dejar de lado otras investigaciones y reportes que merecen especial atención por la rigurosidad de su análisis.

La investigación titulada "*Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and cyberbullying*" (Spears, Slee, Owens y Johnson, 2009), es un estudio cualitativo que explora la dimensión humana de los dos subtipos de *cyberbullying* en el contexto escolar de Australia. Los participantes eran estudiantes adolescentes (n = 20), profesores (n = 10) y consejeros escolares (n = 6), de una variedad de escuelas de Australia del Sur. Se realizaron análisis temáticos y de narrativa de las historias contadas por los participantes, las cuales después fueron subidas en un sitio web específico, con la intención de aportar información de importancia sobre el fenómeno. La investigación permite dilucidar que el acoso cibernético en particular, evoca fuertes sentimientos negativos, los cuales incluyen el temor y la fractura de las relaciones sociales de los participantes.

Ahora bien, el estudio "*Testing assumptions about cyberbullying: Perceived distress associated with acts of conventional and cyber bullying*" (Bauman & Newman, 2013), se propone confirmar la hipótesis aceptada en la actualidad por algunos estudiosos del fenómeno, de que el *cyberbullying* causa un daño potencialmente mayor que el *bullying* tradicional. Los investigadores aplican un cuestionario a escolares que describen experiencias similares

que se producen en las formas tradicionales y con el uso de la tecnología digital. Los resultados de este estudio sugieren que el estrés asociado a un incidente de acoso escolar se relaciona con la naturaleza del incidente de intimidación en lugar de la forma. Cuando se comparan los elementos paralelos, se descubre que aunque las ciber-acciones y acciones convencionales fueron significativamente diferentes para la mayoría de los escolares, la forma que era más molesta variaba a través de elementos, proporcionando una prueba más de que la forma no es la característica distintiva. Por último, se encuentran diferencias significativas de género en todas las sub-escalas: el género femenino informa más angustia que el masculino.

Por su parte, la investigación "*Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems*" (Gradinger, Strohmeier, Spiel, 2009), se propone estudiar la co-ocurrencia de *bullying* tradicional, acoso cibernético, la victimización tradicional y cibervictimización, y analizar si los estudiantes que pertenecen a determinados grupos de matones (por ejemplo, tradicional, *cyber*, o ambos), las víctimas (por ejemplo, tradicional, *cyber*, o ambos) y las víctimas-provocadores diferían en su habilidad de adaptación. Se encontró que 761 adolescentes, entre los 14 y los 19 años, presentan mayores riesgos de ser ciberacosadores para quienes se identifican como pobres de ajuste (altas puntuaciones en agresión reactiva e instrumental, depresión y síntomas psicósomáticos).

La investigación realizada por Ortega Ruíz et al. (2009), titulada "*The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents*", examina el impacto emocional causado a las víctimas de acoso escolar en su forma tradicional, tanto de forma directa como indirecta; así como el acoso infligido por el uso de las nuevas tecnologías, como los teléfonos móviles e internet. Una muestra de 1.671 adolescentes y jóvenes españoles respondieron a un cuestionario que preguntó si habían sido víctimas de diversas formas de intimidación, y las emociones que estas han causado. Los resultados muestran que, a pesar de que la intimidación tradicional afectó significativamente a las personas más jóvenes que el acoso cibernético, este último afecta uno de cada diez adolescentes. El

análisis de las emociones causadas mostró que la intimidación tradicional produce una amplia variedad de impactos (las víctimas se dividen en cinco categorías emocionales diferentes); mientras que la intimidación indirecta y el acoso cibernético presentan una variedad más limitada de los resultados con las víctimas, lo que implica una clasificación de dos grupos: aquellos que dijeron que no habían sido afectados emocionalmente y los que, al mismo tiempo, sufrían de una gran variedad de emociones negativas.

La investigación "*Cyber- and traditional peer victimization: Unique relationships with adolescent well-being*" (Wigderson & Lynch, 2013), se propuso examinar la asociación entre la cyber-victimización y el bienestar adolescente, sola y en combinación con la victimización relacional y física. Se encuestaron 388 adolescentes, buscando relacionar el *cyberbullying* con el bienestar emocional y el rendimiento académico. Se encuentra que la Cyber-victimización se asoció positivamente con problemas emocionales e interactuó de forma significativa con otras formas de victimización, como la relacional y física.

El artículo de Sugarman y Willoughby (2013), "*Technology and violence: Conceptual issues raised by the rapidly changing social environment*", es una introducción a la edición especial sobre la violencia y la tecnología que los mismos autores planean proseguir. En el artículo reflexionan sobre cómo el rápido desarrollo de la tecnología informática y la creación de la comunicación web de la Internet, han traído como consecuencia para las personas, una mayor exposición a estímulos violentos. Las formas tradicionales de intimidación que han caracterizado típicamente ambientes escolares y laborales han migrado al ciberespacio. El documento trata de sentar las bases para estos estudios de investigación y ofrecer algunas orientaciones futuras para la investigación y la política.

La sección monográfica titulada "Bullying y cyberbullying: investigación e intervención en contextos escolares y sociales" (Ortega Ruíz y Núñez, 2012), pretende ofrecer a los lectores un conjunto de investigaciones que dibujan las líneas más importantes de trabajo que la comunidad internacional está desarrollando sobre *bullying* y *cyberbullying*. Enfatizan en la importancia de la

investigación en el entorno escolar, dados los altos índices de las malas relaciones interpersonales, la agresión gratuita y cruel, la victimización consecuente y la construcción de una personalidad psicopática y escasamente moral.

La investigación titulada "Cómo predecir la perpetración adolescente del ciberacoso escolar: aplicación de la Teoría de la Conducta Planificada" (Heirman y Walrave, 2012), pretende contribuir al campo de investigación del ciberacoso escolar mediante un marco teórico exhaustivo que ayude a predecir la perpetración del ciberacoso escolar en adolescentes. Participaron 1.042 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, de treinta escuelas belgas de educación secundaria diferentes, con dos encuestas autoadministradas en un intervalo de tres meses. Se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales para probar si el modelo general de la Teoría de la Conducta Planificada (TCP) ayuda a predecir la perpetración del ciberacoso escolar de los adolescentes obtenida por autoinforme. En general, el estudio confirma firmemente la utilidad teórica de la TCP en la investigación del ciberacoso escolar. El modelo representa el 44,8% de la varianza de la intención conductual del ciberacoso escolar en adolescentes y el 33,2% de perpetración del ciberacoso escolar obtenida por autoinforme. Se encuentra una fuerte relación positiva entre la actitud de los adolescentes hacia el ciberacoso escolar y su intención de perpetrarlo.

En cuanto a Tesis Doctorales realizadas sobre el tema, se destaca la realizada por el doctor Juan Calmaestra Villén en 2011, titulada "Ciberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto". El objetivo principal de la investigación fue delimitar las principales características y extensión del fenómeno *cyberbullying* y contrastarlas con el fenómeno *bullying*. Para ello, se plantearon conocer la prevalencia de estas formas de maltrato, así como describir las características de los implicados en los fenómenos. Un total de 1.755 sujetos de la provincia de Córdoba (España) participaron en este estudio. Los resultados más relevantes son: prevalencia relativamente baja de implicados en *cyberbullying* frente a la más alta implicación en *bullying* tradicional (directo e indirecto); los porcentajes de *cyberbullying* a través de Internet eran algo más elevados, situándose en el 10.6%

(8.4% ocasional y 2.2% frecuente); el grupo de víctimas representaba el 6% (4.8% ocasional; 1.2% frecuente), el de agresores el 3.3% (2.4% ocasional; 0.9% frecuente) y el de agresores victimizados el 1.3% (1.2% ocasional; 0.1% frecuente). Otro importante resultado general es que el 37.5% de la muestra estaba implicada, ya sea ocasionalmente o frecuentemente, en un tipo de *bullying* o *cyberbullying* como agresor, víctima o agresor victimizado.

Ahora bien, tal como muestran las líneas precedentes, el fenómeno del *cyberbullying* es ampliamente estudiado en el mundo, centrándose casi que exclusivamente en un contexto y dos poblaciones: la escuela y los niños y adolescentes. Las temáticas más estudiadas se relacionan con la caracterización del *cyberbullying* en la escuela y la diferenciación entre este y el *bullying* tradicional; recomendaciones para padres y maestros, reportes sobre el estado del fenómeno en diferentes países (centrado particularmente en niños de grado primaria y adolescentes de escuela secundaria) y consecuencias para los ciberagredidos. Algunos estudios también han empezado a manifestar interés por los perfiles psicológicos y emocionales de quien agrede y de quien es agredido, y un interés novedoso sobre las emociones y sentimientos relacionados con este tipo de acoso virtual. La relación entre el género y el ciberacoso, también se puede vislumbrar en la búsqueda realizada. En este orden de ideas, investigaciones sobre técnicas y estrategias para la prevención del *cyberbullying* en la escuela y el hogar, se encuentran ampliamente difundidas. Son escasas las investigaciones con perspectiva cualitativa y numerosos los estudios cuantitativos que han arrojado, como se puede ver en líneas precedentes, interesantes datos numéricos sobre la prevalencia del fenómeno. Aun así, investigaciones que describan el fenómeno, más que solo cuantificarlo, son necesarias si se quiere seguir profundizando en el mismo.

Por otro lado, la búsqueda realizada arroja solo dos (2) investigaciones realizadas con estudiantes universitarios de pregrado, que se acercan a las intenciones investigativas del presente proyecto: primero, "*An Exploratory Study of Cyberbullying with Undergraduate University Students*" (Walker, Sockman y Koehn, 2011). Se considera pertinente transcribir literalmente lo que en palabras de los investigadores significa estudiar este tema, por ahora incipiente:

Understanding the covert events surrounding the undergraduate students' experience is essential to educators' and counselors' involvement in their success. Research into bullying behaviors has documented victims' feelings of anger, sadness and poor concentration. Affordable e technologies have propagated this concern into cyberspace. This exploratory study evaluated the instances of cyberbullying experienced by undergraduate students. Additionally, the forms of technology utilized in cyberbullying were queried. A 27-item survey was distributed to 120 undergraduate students in social science, technology and education departments. The majority of all respondents (54%) and 100% of male respondents indicated they knew someone who had been cyberbullied. The perpetrators primarily used cell phones, Facebook and instant messaging. The study results provide legitimate concerns regarding the undergraduate students' exposure to cyberbullying and numerous areas for future research (p. 31).³

En segundo lugar, es de especial interés la investigación "*Gestão do bullying e cyberbullying na universidade - desafios para a orientação educativa e convivência social e ética no ensino superior - estudo com estudantes da UFAM/Brasil*" (De Lima y Aparecida, 2010), que busca diagnosticar la ocurrencia y la gestión de los fenómenos *bullying* y *cyberbullying* en el Instituto de Educación, Agricultura y Ambiente de la Universidad Federal del Amazonas (Brasil), buscando aportar contribuciones para el enfrentamiento del problema que quebranta el derecho básico al bienestar psicosocial y a la convivencia social y ética en la enseñanza superior.

³En la comprensión de los eventos encubiertos de las experiencias de los estudiantes de pregrado, es esencial la participación de los educadores y orientadores para su éxito. La investigación sobre los comportamientos de intimidación ha documentado los sentimientos de ira, tristeza y falta de concentración de las víctimas. Tecnologías asequibles han propagado esta preocupación en el ciberespacio. Este estudio exploratorio evaluó los casos de acoso cibernético experimentado por los estudiantes de pregrado. Además, se les preguntó por las formas de la tecnología utilizada en el acoso cibernético. Una encuesta de 27 ítems se distribuyó a 120 estudiantes de pregrado en los departamentos de ciencias sociales, tecnología y educación. La mayoría de los encuestados (54%) y el 100% de los hombres encuestados, indicaron que conocían a alguien que había sido acosados. Los autores utilizan principalmente teléfonos celulares, Facebook y mensajería instantánea. Los resultados del estudio proporcionan preocupaciones legítimas sobre la exposición de los estudiantes de pregrado al ciberbullying y numerosas áreas para la investigación futura" (Traducción de la autora del artículo).

Por su parte, la investigación "Bullying en las facultades de medicina Colombianas, mito o realidad" (Paredes, Sanabria Ferrand, González Quevedo y Moreno Rehalpe, 2010), es un estudio que, aunque se realiza con 1.500 estudiantes de pregrado de 22 facultades de Medicina en Colombia, centra su atención en el fenómeno del *bullying* sin incluir el ciberacoso. Los mismos autores reconocen que "pocos [estudios] han dirigido su interés al ámbito de la educación superior" (p. 161), lo que refleja una vez más, la necesidad y relevancia del presente estudio.

Aunque los estudios sobre el *cyberbullying*, especialmente en Colombia, son escasos, se ha de reconocer que se están realizando acciones importantes al respecto, como la primera condena que se emite por la práctica de un delito a través de una red social:

La Corte Suprema de Justicia ratificó la condena de cuatro años de prisión en contra de un hombre que extorsionaba sexualmente a mujeres contactadas por la red social Facebook [...] El extorsionista apeló la condena que recibió en primera y segunda instancia, pero la Sala de Casación Penal confirmó la medida (El Espectador, 2012).

Las líneas precedentes insinúan que, aun con las numerosas investigaciones sobre el tema, el fenómeno del *cyberbullying* se encuentra en sus inicios cuando de ciertos contextos y poblaciones se trata. Este es el caso de los universitarios, que también están expuestos al ser usuarios de la virtualidad.

Conclusiones

Como puede inferirse, la virtualidad ha atraído de una manera espectacular la atención del mundo, debido a sus potentes características que facilitan la comunicación; paradójicamente, tales avances tecnológicos relacionados con la virtualidad, también han traído efectos no tan positivos:

En general, el uso que cada individuo hace de los medios de comunicación depende, en gran medida, del propósito que se tenga en mente, pues al ser medios universales pueden ser manipulados por cualquier persona para

realizar actividades negativas, que van en contra de un grupo de personas o de una persona en particular. Una de estas modalidades es denominada ciberbullying (García Maldonado, Joffre Velásquez, Martínez Salazar y Llanes, 2011, p. 125).

En la literatura internacional, el *cyberbullying* es denominado de variadas maneras: *bullying* electrónico, *bullying* a través de Internet, acoso a través de Internet y acoso online (David Ferdon & Feldman Hertz, 2007). Autores como Grigg (2010) comienzan a utilizar la etiqueta ciberagresión, por considerarla más amplia que el *cyberbullying*.

Puede decirse que la característica que acompaña a dichas etiquetas es el riesgo que emerge de las interacciones y comunicación electrónica:

En este campo se distinguen los riesgos pasivos del uso de la tecnología de los riesgos activos. Los primeros surgen del hecho de estar conectados a Internet o poseer un teléfono móvil sin que curse necesariamente la voluntad de los usuarios, como es el caso de sufrir de acoso virtual – *cyberbullying*– o recibir mensajes obscenos. Por su parte, los segundos hacen referencia a las situaciones en las que disponer del acceso a una tecnología facilita la acción negativa sobre otros, como por ejemplo, agredir verbalmente o acosar a alguien (Cabra Torres y Marcialés Vivas, 2012, p. 711).

En lo que respecta a la particularidad del término, se encuentra todavía en construcción y presenta diferentes acepciones debido a la dificultad en la traducción a diferentes lenguas (Cabra Torres y Marcialés Vivas, 2012). En América Latina, este término es menos familiar y se han empleado expresiones como ciberacoso o ciberintimidación. En el presente escrito se utiliza el vocablo inglés *cyberbullying*, ya que es el que más se encuentra en la revisión realizada, pudiendo utilizar en algunas ocasiones la expresión ciberagresión como sinónimo.

De manera general, el *cyberbullying* es definido como "bullying a través de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) [...]. Incluso hay quien lo considera como una forma encubierta de bullying verbal y escrito" (Calmaestra Villén, 2011, p. 102). Por su parte, Smith y cols. (2006, 2008, citados por Calmaestra, 2011, p. 102), "manifiestan que el *cyberbullying* es una agresión intencional,

por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma”.

La definición citada por el Doctor Juan Calmaestra Villén (2011), en su Tesis Doctoral, “Ciberbullying, prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto”, es la utilizada para comprender el concepto:

El cyberbullying es una nueva forma de bullying que implica el uso de los teléfonos móviles (textos, llamadas, vídeo clips), Internet (E-mail, mensajería instantánea, Chat, páginas Web) u otras Tecnologías de la Información y la Comunicación para acosar, amenazar o intimidar deliberadamente a alguien. Al ser un tipo de bullying debe mantener sus mismas características aunque con los matices que ofrecen las TIC, especialmente: el desequilibrio de poder que puede establecerse en el hecho de que la víctima no pueda eliminar el contenido desagradable o en el anonimato del agresor; y la repetición puede ser sobre la acción de acoso o a través de volver a ver o leer la agresión (p. 104).

En este orden de ideas, las características compartidas con el *bullying*, serían (Calmaestra Villén, 2011, p. 105): intencionalidad, repetición, desequilibrio de poder y la ruptura de la reciprocidad moral. Aun así, el prefijo ciber, denota articularidades que definen este tipo de *bullying*, a saber

- a) Intencionalidad: No es sólo la intención del agresor lo que definiría el cyberbullying sino la percepción de la víctima sobre la acción de agresión.
- b) Repetición: Se está considerando que un solo episodio de cyberbullying puede ser entendido como repetido si la agresión es vista varias veces por otras personas o por los propios implicados.
- c) Desequilibrio de poder: En cyberbullying este desequilibrio de poder puede venir dado por la indefensión de la víctima ante las agresiones, la brecha digital o el anonimato. La indefensión de la víctima se produce por el hecho de no poder hacer nada contra la agresión.
- d) Anonimato: El anonimato es una de las características que se le consideran exclusivas del cyberbullying. Existen dos teorías en torno a los efectos del anonimato. Este podría tener el efecto de aumentar el sentimiento de indefensión y miedo de la víctima o por el

contrario no cambiaría de forma dramática la naturaleza del bullying.

e) Público o privado: Si el fenómeno es privado sólo tendrían acceso a la agresión los directamente implicados. También puede suceder que además de a la víctima, el agresor envíe los ataques a algunos espectadores o que estos presencien el envío de forma directa.

f) Canal siempre abierto: Esta es otra de las características propias del cyberbullying. Con las posibilidades de las nuevas tecnologías, el agresor puede cometer sus ataques en cualquier momento, 24 horas al día, 7 días a la semana. Además, la víctima puede tener la sensación de que en cualquier momento pueden agredirlo de forma pública sin que él pueda hacer nada, aumentando el sentimiento de angustia vivida ante la posibilidad de la agresión.

g) Perversión moral que toda agresión injustificada incluye. Es considerado un abuso ilegítimo de poder que implica la ruptura de la regla de la reciprocidad o mutualidad ética.

h) Escaso feedback físico y social entre los participantes. La ausencia de contacto visual durante la agresión implica que el agresor no conoce la reacción de la víctima, no puede ver su expresión de dolor (pp. 105-108).

Ahora bien, ya definido el fenómeno, es importante comentar los tipos de *cyberbullying*, que la investigación reciente ha clasificado:

- *Según la vía por la que se produce la agresión:* a través del móvil o a través de Internet.
- *Tipo de conducta que se desarrolle:*
- Provocación incendiaria (Flaming): discusión que se inicia generalmente en Internet y que se expande en descalificativos y agresividad como un incendio.
- Hostigamiento (Harassment): Envío repetido de mensajes desagradables.
- Denigración (Denigration): Enviar o poner en la red rumores sobre otra persona para dañar su reputación o sus amistades.
- Suplantación de la personalidad (Impersonation): Hacerse pasar por otra persona en el ciberespacio o usar su móvil para increpar a los amigos de la víctima.
- Violación de la intimidad (Outing): Compartir con terceras personas los secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red.
- Artimañas (Trickery): Hablar con alguien sobre

secretos o información embarazosa para después compartirla en Internet con otras personas.

- Exclusión (Exclusion): Excluir a alguien de un grupo online de forma deliberada y cruel.
- Cyberacoso (Cyberstalking): Acoso intenso repetitivo, así como denigraciones que incluyan amenazas o creen miedo a la víctima.
- Cyberamenazas, como un fenómeno asociado a los demás (Calmaestra Villén, 2011, pp. 112-115).

Es importante señalar que en todo fenómeno de acoso, sea cual fuere el tipo, hay un componente de agresión (Calmaestra Villén, 2011, p. 15) y habrá que tener presente que cada lenguaje específico empleado podría contener diferentes niveles explicativos para este fenómeno (Cabra Torres y Marciales Vivas, 2012, citando a Smith et al., 2002; Slee, M. & Taki, 2003). Lo que sí es claro y se infiere de la exposición anterior, es que el componente de agresión del acoso virtual conlleva un acto de violencia:

Quando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma tal que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria (Ortega Ruíz et al, 1998, p. 33).

La ciberviolencia bajo esta perspectiva, es parte de la acción y lógica de actores específicos al interior de la sociedad, y que se guían por racionalidades, causalidades y buscan determinados resultados (Reguillo, 2008). Esta perspectiva sirve para reflexionar sobre la violencia estructural⁴ más allá

⁴En toda sociedad, más allá de las violencias abiertas manifiestas en fenómenos como la guerra, la criminalidad, la aplicación de sentencias de muerte y los suicidios-existen otras formas de violencias institucionalizadas y en algunos casos legalizadas, e incluso exaltadas, que podríamos denominar violencias estructurales. Éstas se traducen en formas abiertas y sutiles de exclusión, expoliación, segregación, estigmatización, explotación, coacción, etc. Se denominan violencias estructurales porque son vehiculizadas por las estructuras económicas, políticas, sexuales, de género, etc., que regulan los vínculos entre los seres humanos. La ubicación de un ser humano en un lugar determinado de cada una de estas estructuras define no solamente sus oportunidades y limitaciones, sino también su participación en la economía de la violencia de su sociedad respectiva, las formas de agresión física y simbólica que puede ejercer, de un modo más o menos

de las instituciones conocidas, sobretodo dando paso a una nueva realidad: la Realidad Virtual.

Ahora bien, se sabe que los cambios que se han venido presentando a nivel mundial, como la pobreza, la exclusión, la falta de empleo, los homicidios, se suelen adjetivar como violencia de diversos tipos, y que es mejor caracterizarla como violencia estructural al ser inherente a las estructuras sociales y representar en conjunto la injusticia social (Serrano González et al, 2009). Conociendo el alcance del *cyberbullying* y sus implicaciones y rutas de despliegue en la actualidad, sería importante reflexionar sobre su relación con las llamadas violencias estructurales, comprendidas estas a la manera de sistemas de acción que, como argumenta Reguillo (2008), implican al menos tres dimensiones: la imposición-autoimposición (daño o perjuicio sobre otros o sobre uno mismo); la intencionalidad o racionalidad (lógicas y objetivos que la orientan); y la causalidad (sentidos y relatos explicativos), dando un paso más en la comprensión del fenómeno, en este caso, en el inexplorado contexto del *cyberbullying* universitario.

Expresado lo anterior, se infiere la necesidad de continuar reflexionando y estudiando el fenómeno del *cyberbullying*, que cada vez más se expresa en diversos contextos y poblaciones. Una invitación urgente a los investigadores, sería a profundizar el fenómeno en el contexto Universitario, que como espacio educativo, al igual que la escuela, podría potencializar, permitir e incluso animar, a la perpetuación del ciberacoso.

lícito, y las que debe soportar (...). A menudo, de las violencias estructurales institucionalizadas a las formas abiertas y crudas, como el homicidio y el suicidio, no hay más que un paso" (Carmona, 2012, p. 130).

Referencias

- Aguirre Romero, J.M. (2004). Posmodernidad y sociedad de la información: las dos caras de la moneda. *Revista Logos*, (7), 31-39.
- Baudrillard, J. (1986). El éxtasis de la comunicación. En: Hal, F. (Ed.). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Bauman, S. & Newman, M. (2013). Testing assumptions about cyberbullying: Perceived distress associated with acts of conventional and cyber bullying. *Psychology of Violence*, 3(1), 27-38.
- Cabra Torres, F. y Marciales Vivas, G.P. (2012). Comunicación electrónica y cyberbullying: temas emergentes para la investigación e intervención socioeducativa. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 707-730.
- Calmaestra Villén, J. (2011). "Ciberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto". Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba. Recuperado el 4 de enero de 2014, de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/5717/9788469490976.pdf?sequence=1>
- Carmona, J.A. (2012). El suicidio: un enfoque psicosocial. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, (5), 129-152.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Fin de milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- David Ferdon, C. & Feldman Hertz, M. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5.
- De Lima, J. & Aparecida, S. (2010). Gestão do bullying e cyberbullying na universidade - desafios para a orientação educativa e convivência social e ética no ensino superior - estudo com estudantes da UFAM/Brasil. *AMazônica*, 5(2), 46-55.
- El Espectador. (2012, 1 de Junio). *Redes sociales. Corte condenó a hombre que extorsionaba sexualmente por Facebook*. Recuperado el 4 de enero de 2014, de <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/articulo-350438-corte-condeno-hombre-extorsionaba-sexualmente-facebook>
- Galeano, M.E. (2000). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- García Maldonado, G.; Joffre Velásquez, V.; Martínez Salazar, G. y Llanes, A. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130.
- Gradinger, P.; Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Traditional Bullying and Cyberbullying: Identification of Risk Groups for Adjustment Problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.
- Grigg, D.W. (2010). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 143-156.
- Heidegger, M. (1958). *La época de la imagen del mundo*. Chile: Ediciones de los anales de la Universidad de Chile.
- Heirman, W. y Walrave, M. (2012). Cómo predecir la perpetración adolescente del ciberacoso escolar: aplicación de la Teoría de la Conducta Planificada. *Psicothema*, 24(4), 614-620.
- Ortega Ruíz, R.; Elipe, P.; Mora-Merchán, J.; Calmaestra, J. & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 197-204.
- Ortega Ruíz, R. et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. España: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega Ruíz, R. & Núñez, J. (2012). Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603-607.
- Paredes, O.; Sanabria Ferrand, P.; González Quevedo, L. y Moreno Rehalpe, S. (2010). Bullying en las facultades de medicina colombianas, mito o realidad. *Revista Facultad de Medicina*, 18(2), 161-172.
- Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos, entre la precarización y el desencanto. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 205-225.
- Sánchez Upegui, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Serrano González, J. et al. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación para la paz*. España: Universidad de Murcia.

- Spears, B.; Slee, P.; Owens, L. & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 189-196.
- Sugarman, D. & Willoughby, T. (2013). Technology and violence: Conceptual issues raised by the rapidly changing social environment. *Psychology of Violence*, 3(1), 1-8.
- Vattimo, G. (1990). *Postmodernidad: ¿una sociedad transparente?* Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. et al. (1991). *Entorno a la posmodernidad*. Madrid: Anthropos.
- Walker, C.; Sockman, B. & Koehn, S. (2011). An Exploratory Study of Cyberbullying with Undergraduate University Students. *TechTrends*, 55(2), 31-38.
- Wigderson, S. & Lynch, M. (2013). Cyber- and traditional peer victimization: Unique relationships with adolescent well-being. *Psychology of Violence*, 3(4), 297-309.

INCLUSIÓN DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA TRIGONOMETRÍA

Objetivo: fortalecer los procesos de aprendizaje de la trigonometría en una estudiante con discapacidad visual. **Metodología:** la población del estudio fue una niña con discapacidad visual de la Institución Educativa Adolfo Hoyos. La Investigación Acción Educativa –IAE, se inscribe en un enfoque cualitativo, con metodología mixta.

Hallazgos: falta comunicación entre los agentes educativos y las entidades que deben velar por las personas con discapacidad. **Conclusiones:** la discapacidad no se genera por deficiencia sino por falta de interés. No es necesaria alta tecnología o grandes inversiones de dinero para empezar a cerrar la brecha de la inclusión. Una buena comunicación es el primer paso para que los estudiantes de trigonometría puedan entender y resolver problemas relacionados con ella.

Palabras clave: educación especial, educación integradora, análisis matemático

Origen del artículo

Este artículo es derivado del proyecto de investigación “Trigonometría en la Inclusión Educativa. Rompiendo barreras”, desarrollado en la Institución Educativa Adolfo Hoyos Ocampo entre el año 2013 y el año 2014, para optar el título de Licenciado en Matemáticas y se elaboró con la asesoría de la profesora Yolanda López Herrera.

Cómo citar este artículo

Gómez Urrea, J. (2014). Inclusión de la persona con discapacidad visual en la enseñanza de la trigonometría. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 28-40.

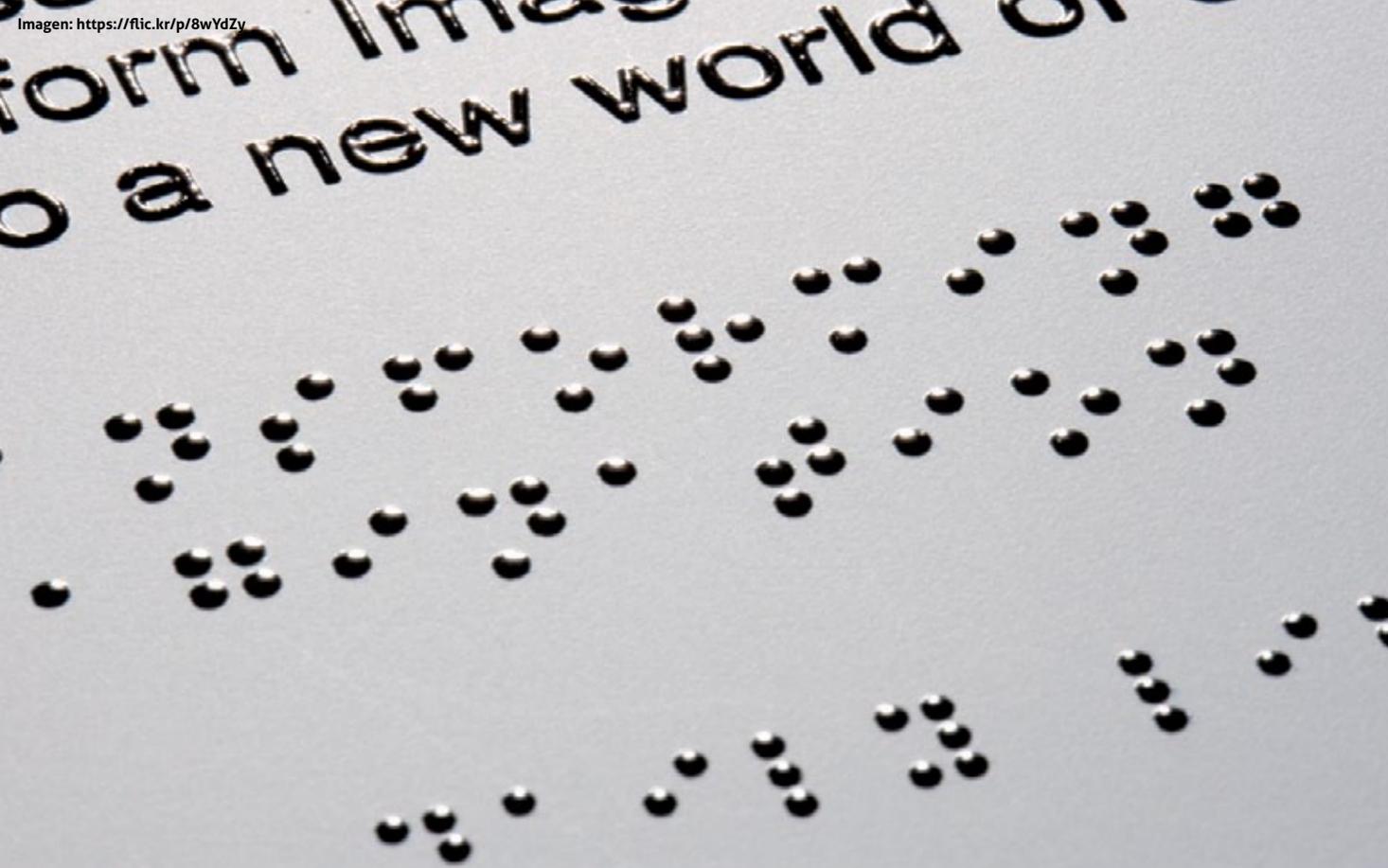
INCLUSION OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE IN THE TEACHING OF TRIGONOMETRY

Objective: to strengthen the trigonometry learning process of a visually impaired student.

Methodology: the study population was a girl with visual disability from the Educative Institution Adolfo Hoyos. The Educative Action Research is enrolled in a qualitative approach with mixed methodology. **Findings:** lack of communication between the educative agents and the entities that should take care of the persons with disabilities.

Conclusions: disabilities are not generated by deficiency but because of lack of interest. High technology or large amounts of money are not necessary for starting to narrow the inclusion gap. Good communication is the first step for students of trigonometry to learn and solve problems related to it.

Key words: special needs education, inclusive education, mathematical analysis



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

Inclusión de la persona con discapacidad visual en la enseñanza de la trigonometría

Introducción

Existen creencias frente al área de matemáticas sobre que es un campo complicado, de difícil comprensión, aburrida, que baja los promedios, cuya recurrencia conduce a la pérdida o no alcance de los logros; y es creer que lo que ella enseña, sobre todo temas avanzados, no sirven para desempeñarse en la vida cotidiana.

Si se suma a ello la presencia de necesidades especiales, como la discapacidad visual, tema central de la investigación, y teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos la información en matemáticas incluye necesariamente la utilización de imágenes (ecuaciones, gráficos, videos...), entonces la brecha entre las matemáticas y el estudiante se hace más notoria.

Jhon Jairo Gómez Urrea¹

¹Licenciado en Matemáticas, UCM. Asesor matemático independiente. Jairogomezu@yahoo.com

Las creencias o las suposiciones con respecto al campo de las matemáticas no deben convertirse en un obstáculo para alcanzar el conocimiento. Este trabajo es un intento por acercar a una persona con discapacidad visual profunda, a una rama de las matemáticas, la trigonometría, siendo esta parte crucial para la media vocacional y posiblemente en algunas carreras, necesaria para el ingreso a la universidad.

Aunque no se puede ser ajeno a tantas y tan comunes barreras externas que aumentan la discapacidad, además de la situación física que afecta directamente a la persona, una persona en dicha situación, en la mayoría de los casos, tiene la posibilidad de valerse por sí misma en un alto grado, aunque no alcance el 100% de desempeño por su condición particular.

De acuerdo con las situaciones mencionadas, se decide indagar sobre las posibilidades que pueden existir para que la brecha entre estudiantes con discapacidad y el campo de las matemáticas, particularmente la trigonometría, sea cada vez menor.

A partir de diversos campos y sectores hay un interés por propuestas que busquen la inclusión de personas con necesidades especiales y que sea posible adaptar la enseñanza al ritmo y tiempo de aprendizaje de este tipo de población. En el ámbito educativo y social, la meta a corto plazo principalmente es elevar los niveles de autoestima y el desarrollo personal. Desde el punto de vista educativo e investigativo, se abren caminos para la investigación. Es una oportunidad de estudiar grupos de personas con discapacidad; con el ánimo de encontrar estrategias que aporten al mejoramiento de calidad de vida.

En la escuela, los docentes son conscientes de las necesidades educativas de personas con discapacidad visual (de su derecho a la igualdad) y, además, esperan que sean personas altamente productivas, claro está, de acuerdo con el desempeño del estudiante, pero la mayoría de los docentes no están preparados para ello. No se desconoce que hay muchos docentes que se interesan por encontrar alternativas que motiven a los estudiantes con alguna necesidad especial a desarrollar sus procesos de enseñanza aprendizaje. Es el anhelo que aquello presente en la ley y en

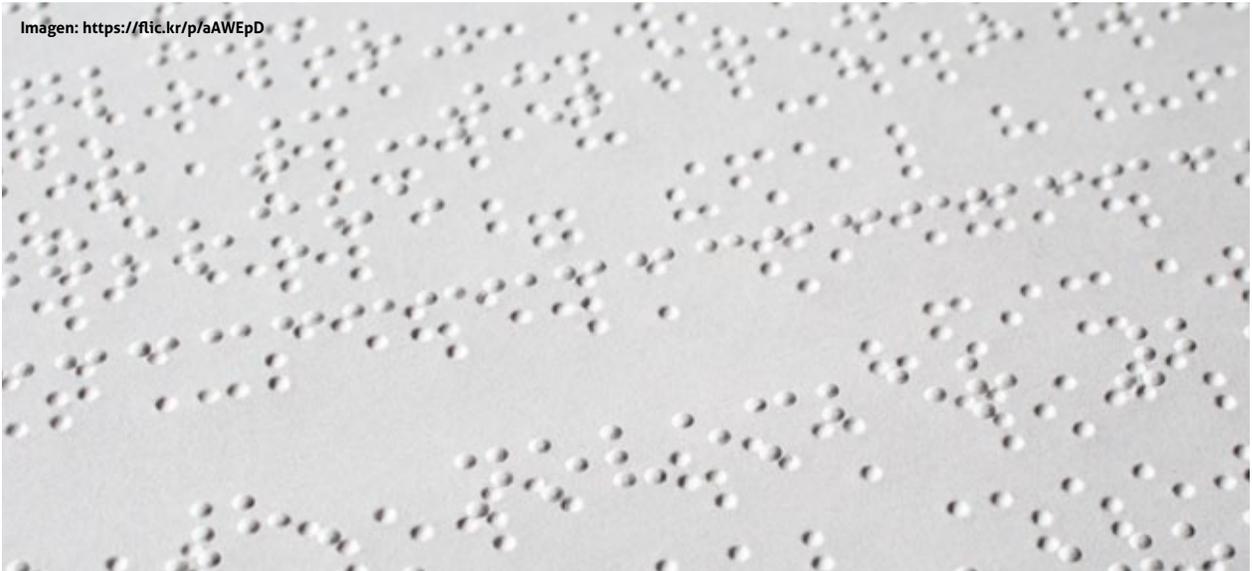
el papel, sea una realidad (Enríquez y Ordóñez, 2012).

Continuamente, es la misma población con discapacidad la que reclama la falta de recursos para su enseñanza, desean tener la misma información que sus compañeros; de hecho, muchos de ellos son gestores de la solución. En general, este tipo de proyectos son llamativos para muchas personas, incluso para las que no están directamente vinculadas al sector educativo o las que no presentan discapacidad, pues es pertinente interesarse por estrategias como el sistema Braille (Barrero, 2000), el ábaco (Sánchez Cantor y Peña Castañeda, 2000); entre otros, todo con el fin de hacer a un lado las diferencias y empezar a tratarnos como iguales.

Un mundo globalizado y competitivo, enmarcado en la era digital, se presenta a la vez como reto y oportunidad para explorar las potencialidades de este tipo de población. Ya que tal mundo está diseñado en un alto porcentaje con enfoque visual, para que una persona con esta discapacidad no sea excluida de dicha información, debe brindársele alternativas por medio de las cuales pueda construir sus imaginarios y representaciones mentales y sociales e interactuar con su entorno.

El estudio realizado pretende, desde el punto de vista educativo, mostrar que una persona con discapacidad visual puede llegar a tener los mismos conocimientos trigonométricos que una persona sin esta. Además, generar algunas estrategias didácticas que servirán de herramientas para la experiencia de investigación y que, a su vez, se constituyen en recursos de consulta y trabajos trigonométricos posteriores en el aula y fuera de ella, incluso para estudios posteriores.

Desde el punto de vista pedagógico, el estudio es consciente de la responsabilidad que todos los entes educativos deben asumir, y entablar una verdadera lucha por defender la inclusión; que no solo consista en tener dentro del aula a todo tipo de personas, sino que sea posible brindarles una ayuda diferente para favorecer la población con necesidades especiales reales. Es por ello que la práctica pedagógica se enfocó hacia la reflexión, la comprensión y el análisis del proceso de aprendizaje de una estudiante con discapacidad visual, de tal manera que le permita



aprender conceptos y actividades propios de la trigonometría, combinando la utilización de gráficas en alto y bajo relieve, objetos tangibles y artefactos virtuales (como la calculadora científica).

Materiales y métodos

La investigación se presenta con tipología de Investigación Acción Educativa –IAE, en la cual se enmarcan aspectos del estudio de caso, en cuanto a ser el único caso con dichas características en la institución educativa; un caso donde no se ha profundizado inicialmente; y, un asunto particular. Sin embargo, se entiende desde el punto de vista IAE, porque la intencionalidad no es únicamente de observación pasiva, sino que la misma elaboración de los instrumentos es en sí una respuesta en cada caso a una problemática en particular, que hace parte de una problemática general en comunión con los orígenes de dicho tipo de investigación, como lo expuesto por Elliot (2000). Enfoque cualitativo porque las tablas presentadas apuntan más a la situación general que sirve de marco de referencia para este caso en particular. Además, su interés es social y educativo (Sandín, 2003). Con metodología mixta, porque aunque la investigación tiene un fuerte contenido cualitativo, algunos datos se han mostrado y analizado desde la estadística y de acuerdo con Creswell (2003; 2009), se parte

Las creencias o las suposiciones con respecto al campo de las matemáticas no deben convertirse en un obstáculo para alcanzar el conocimiento.

de información general para finalmente enfocarse en situaciones particulares. La recolección y el proceso de información se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes momentos:

Momento uno: entrevistas semiestructuradas: se realizan entrevistas como estrategia a diferentes profesionales que trabajan o han trabajado en el área de tiflogía¹, y a estudiantes con discapacidad visual para conocer de modo global el entorno en cuanto a la ciudad, de acuerdo con la problemática, las oportunidades y las dificultades que se enfrentan con tipo de discapacidad (Woods, 1987).

Momento dos: observaciones: se realizan observaciones en la Institución Educativa, con el fin de contextualizar y dar una panorámica del centro educativo, describiendo el sitio donde se desarrolló la investigación.

¹Tiflogía se define como la ciencia que se ocupa de los conocimientos relativos a la ceguera.

Momento tres: circunferencia unitaria²: por medio del bastón guía para personas con discapacidad visual, se analiza la circunferencia unitaria y se determina el comportamiento de las funciones trigonométricas a medida que avanzan durante el período, con el fin de que la estudiante se familiarice con el comportamiento de las funciones trigonométricas y la generación de valores a través de la circunferencia unitaria.

Momento cuatro: tabla de funciones: se diseñan y elaboran tablas de funciones trigonométricas en braille y se realizan ejercicios para probar su utilidad.

Momento cinco: gráfica de funciones: se elaboran gráficas de las funciones trigonométricas en alto relieve y la estudiante las reproduce con lápiz sobre papel. Posteriormente, la estudiante analiza la gráfica de acuerdo con su crecimiento, continuidad, asíntotas y parejas ordenadas.

Momento seis: resolución de triángulos rectángulos: por medio de dos problemas relacionados con triángulos rectángulos, se evalúa la forma en que la alumna interpreta la información, se detectan los vacíos y se aplican estrategias para mejorar el aprendizaje.

Momento siete: calculadora científica parlante: se modificó una calculadora científica virtual adicionándole audio y el código de programación que requiere para su funcionamiento, para evaluar su funcionalidad con la estudiante con discapacidad visual. El código original, creado por el croata Eni Generalic, no poseía sonido, luego de hacer la modificación del código y anexarle los archivos necesarios, se probó en varios navegadores. Posteriormente, se publicó en internet y se promocionó en una comunidad de personas con discapacidad visual. Uno de ellos la evaluó en su carrera de Matemáticas e Informática y expresó su satisfacción vía correo electrónico.

Para romper esas barreras que generan la discapacidad y sanar las rupturas, se hace necesario conocerlas.

Resultados

En cuanto a las profesionales entrevistadas, notamos dos posiciones: en el primer caso, hay un desinterés tanto por parte de las personas con discapacidad visual, como por las personas encargadas de sus casos, puesto que en la localidad solo hay una entidad privada que a la fecha no cuenta con oficinas y sus programas son muy costosos, y la persona encargada identificada como líder en la Red de Rehabilitación, no presenta mucho interés. En el segundo, se tiene conocimiento de otras instituciones, pero aunque el programa está en funcionamiento, no puede ser gratuito porque los convenios con el gobierno no están vigentes, a pesar que se lograron avances significativos de rehabilitación en varias personas.

Analizando las entrevistas encontramos lo siguiente: inicialmente, se hallaron errores de información en cuanto a la base de datos de la Secretaría de Educación y, además, datos faltantes. Las personas con cualquier tipo de discapacidad visual pueden aprender matemáticas superiores y las mayores dificultades no están en las capacidades sino en cómo se presenta la información. La tabla 1 muestra la información sintetizada de las entrevistas realizadas.

²La circunferencia unitaria toma su nombre por tener un radio que mide una unidad lineal y es usada para generar y enseñar las funciones trigonométricas de ángulos notables y la representación gráfica de las mismas.

Tabla 1.

Síntesis de las entrevistas

	CASO 1	CASO 2	CASO 3
Edad correspondiente al grado	No	Sí	Sí
Conocimiento del ábaco con respecto al currículo por parte del estudiante	Dos grados de retraso (de segundo a cuarto)	Nueve grados de retraso (de primero a décimo)	Cuatro grados de retraso (de quinto a noveno)
Lectura y escritura de símbolos matemáticos en braille por parte del estudiante	Números y operaciones básicas.	Números y operaciones básicas.	Números, operaciones básicas, radicación y expresiones algebraicas
El estudiante ha recibido rehabilitación	Sí	Sí	Sí
El docente se ha capacitado por internet	Sí	Sí	No
El docente ha recibido capacitación	No	No	Sí
Visitas y seguimiento por parte de la Secretaría de Educación	Sí	Sí	Sí
Origen en el tiempo de la discapacidad visual	Tardío	En incubadora	Congénito
Apoyo de compañeros en el aprendizaje de matemáticas	No manifiesta	Sí	Sí
Apoyo del profesor en el aprendizaje de matemáticas	Sí	Sí	Sí

Análisis de las observaciones generales

- El colegio cuenta con una docente que lee y escribe en braille, colaborándole a los demás docentes al transcribir, haciendo de puente entre la estudiante y sus profesores. Además, capacita a los estudiantes en braille.
- El colegio cuenta con una estantería exclusiva con libros en braille, pero estos ya no son útiles para grado noveno y mucho menos para grado décimo.
- El colegio no cuenta con letreros en braille para acceder a las oficinas, sin embargo, la alumna conoce muy bien las instalaciones.
- El desplazamiento de la casa al colegio y viceversa es complicado para una persona con discapacidad visual en este caso particular.
- Los computadores del colegio no tienen instalado un lector de pantalla ni la alumna cuenta con computador al año 2012.
- Solo existe una puerta de evacuación en caso de una emergencia y el acceso a ella desde los grados superiores (donde se encuentra la alumna) es por medio de unas escalas.

Análisis sobre circunferencia unitaria

Tabla 2.

Análisis sobre circunferencia unitaria

	Pre-test	Post-test
Pregunta 1: ¿Qué entendió sobre la circunferencia unitaria?	Nada	Sirven para encontrar los valores de las funciones trigonométricas de los ángulos notables.
Pregunta 2: ¿Cómo crecen o decrecen el seno, el coseno o la tangente de 0° a 360°?	"No sé"	El seno crece en el primer y tercer cuadrantes, mientras que decrece en el segundo y cuarto cuadrantes. El coseno decrece en el primero y segundo cuadrantes mientras que crece en el tercero y cuarto cuadrantes. La función tangente siempre es creciente y tiene asíntotas.

- Se evidencia que en el post-test sí se asimiló la información en comparación con el pre-test.
- Se encuentra que la estudiante puede ubicar valores de las funciones trigonométricas por medio de la tabla elaborada en braille. Además de funciones inversas.
- La estudiante está en capacidad de elaborar gráficas de las funciones trigonométricas siempre y cuando se le brinde una muestra en alto o bajo relieve y se le guíe de modo adecuado.
- La estudiante puede resolver problemas referentes a triángulos rectángulos con ayuda de la tabla de funciones en braille, siempre y cuando se le brinde una información adecuada con ayuda de material en tres dimensiones.
- La calculadora física que la estudiante utiliza no es suficiente para desarrollar fácilmente problemas de matemáticas superiores, pues aunque es parlante, no tiene funciones trigonométricas ni otras necesarias para resolver con exactitud y rapidez operaciones de este tipo. Por lo tanto, se hace necesario otro mecanismo que disminuya la discapacidad.

Las tablas trigonométricas en braille son funcionales, pero requieren más tiempo que consultar en una calculadora. La calculadora parlante ha demostrado ser funcional para la estudiante.

Los resultados obtenidos durante la investigación

- La estudiante tiene muy buenas capacidades y conocimientos matemáticos.
- Para la estudiante es difícil identificar representaciones gráficas de objetos tridimensionales.
- Falta mucha comunicación entre los agentes educativos y las entidades que deben velar por las personas con discapacidad.
- La estudiante puede dibujar funciones trigonométricas e interpretarlas.
- La estudiante puede resolver cualquier tipo de problema trigonométrico siempre y cuando se le dé la información de un modo adecuado.
- La calculadora científica parlante es útil y accesible para personas con discapacidad visual severa, siempre y cuando tenga un buen manejo del teclado del computador.
- La calculadora científica parlante no requiere de un teclado en braille.

Discusión de resultados

En camino hacia la inclusión

En cuanto a educación, la inclusión se refiere a que sea para todos, pues todos somos *especiales*. Se trata de un acto de *justicia* y no de *benevolencia*. Cuando se trabaja por la inclusión (para las poblaciones vulneradas), "no es que les estemos haciendo un favor al reconocerlos, sino porque los estamos valorando en su dignidad humana" (UCM, s.f.). El concepto de inclusión en Colombia se apoya en diversos documentos nacionales e internacionales a saber:

La "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", es un instrumento que defiende los derechos humanos de dichas personas, cómo hacerlos efectivos y las adaptaciones para ello. Fue firmado el 13 de diciembre de 2006 por un alto grupo de signatarios (Programa de las Naciones

Unidas sobre la Discapacidad, s.f.). En Manizales, los integrantes de la Corporación de Discapacitados de Caldas [CORPODISCAL] realizan talleres por medio de una baraja didáctica para que se den a conocer dichos derechos y se evalúen con casos reales de discriminación negativa. Estos talleres se imparten bajo el lema "Nada sobre nosotros sin nosotros" (UCM, s.f.). En el año 2007, Colombia, por medio de la ley 1145, crea el Sistema Nacional de Discapacidad con cuatro niveles:

- Nivel 1: Ministerio de Salud y Protección Social
- Nivel 2: CND
- Nivel 3: Comités Departamentales y Distritales de Discapacidad
- Nivel 4: Comités Municipales y Locales de Discapacidad (del cual Manizales tiene un comité otorgado por dicha ley)

Las Guías Número 34 de 2008, como Cartillas de Educación Inclusiva, se constituyen como un tipo de reglamentación nacional y ruta e índice de inclusión. Posteriormente, Colombia ratifica la Convención de la Organización de las Naciones Unidas con la ley 1346 de 2009, donde hace alusión entre otros términos, al diseño universal. Estos documentos no solo se refieren a las personas con discapacidad sino a la dignidad, promoviendo la igualdad, la libertad y la educación para todos. En el mismo año en que se expide esta ley, en Manizales se aplicó el índice de inclusión.

En cuanto a políticas educativas, la inclusión está apoyada en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, denominado *Prosperidad para todos*, que busca la igualdad de oportunidades y destaca la educación como la estrategia para lograrlo (Universidad Nacional, 2013). En el año 2013, se expide la ley 1618 que busca garantizar los derechos, acceso, permanencia y calidad educativa de las personas con discapacidad.

La Corte Constitucional ha dictado sentencias para favorecer la inclusión en Colombia que se refieren a Institución especializada - Discapacidad Cognitiva, Intérprete - Discapacidad Auditiva, Terapias Alternativas - Discapacidad Cognitiva, Terapias integrales - Discapacidad Cognitiva. Sobre ellas, el Ministerio de Educación Nacional ha realizado varias acciones a excepción de la última sentencia (Universidad Nacional, 2013).

Para poner un ejemplo en cuanto a educación, existen sanciones para los directivos que teniendo cupo, no lo brinden a una persona de población vulnerable.

Para tener una idea global de la discapacidad en Colombia, se hará referencia a un estudio realizado al respecto por la Fundación Saldarriaga Concha y Colombia Líder. De acuerdo con ese estudio hay un incremento porcentual de personas con discapacidad si se comparan los censos de 1993 y 2005. Dichas personas cuentan con poca protección en la familia y el estado:

[...] en la mayoría de los hogares colombianos en los que viven personas con discapacidad, las privaciones son notorias y críticas por la poca atención que reciben y los insuficientes recursos de los que disponen sus hogares; la presencia del Estado es marginal en buena parte del territorio nacional (Gómez Beltrán, 2010).

Como la gran mayoría de las personas con discapacidad visual pertenecen a los estratos 1 y 2, padecen este abandono por parte del Estado. En el caso de transporte, computadores, calculadoras científicas parlantes o licencias para software, existe un gran limitante ya que la prioridad es la supervivencia, es decir, tratar de adquirir los bienes de primera necesidad para la familia en general. Siendo así, es poco probable que los ingresos de estas familias alcancen para artículos y servicios adicionales que, aunque necesarios, no se consideran dentro de la canasta familiar básica.

También señala el estudio mencionado que hay un círculo vicioso entre discapacidad y pobreza, por ejemplo, la mala alimentación y el difícil acceso a servicios de salud, generan un riesgo mayor de discapacidad y de su gravedad. Por otro lado, la discapacidad cierra puertas laborales, lo que limita los ingresos de dichas familias.

El estudio, basado en un documento llamado Registro que consta de 89 preguntas referentes a la discapacidad en nuestro país, ha clasificado los departamentos en nivel de exclusión, encontrándose Caldas en un nivel medio bajo (nivel 2) de exclusión, es decir, que después de San Andrés y Providencia, Bogotá, Risaralda, Amazonas y Valle (nivel bajo); Caldas junto con Cesar, Bolívar, Quindío, Cundinamarca, Boyacá, Guainía y Atlántico

están en dicho nivel. Cinco departamentos están en un nivel 3 o medio, catorce departamentos en un nivel medio alto (nivel 4) y en un nivel de alta exclusión o 5 se encuentran tres departamentos.

Comparando a Caldas con otros departamentos, no parece estar tan mal y realmente en programas desarrollados por la Fundación Saldarriaga Concha, en alianza con otras entidades, el departamento es modelo; sin embargo, no estar tan mal como otros no significa que esté bien. Cuando el Registro muestra la desprotección del Estado y la falta de oportunidades desde el hogar para personas con discapacidad, se da y de modo preocupante, también en el departamento de Caldas y concretamente en Manizales. La ausencia física del INCI, en el caso de la discapacidad visual y en general de programas gratuitos o de bajo costo en rehabilitación, son solo un ejemplo de la falta de oportunidades y lo lejano que está una verdadera inclusión no solo educativa sino en la sociedad.

De hecho, lo poco que se hace en la capital de Caldas por la discapacidad visual, se limita por falta de comunicación entre los entes relacionados con la rehabilitación y la inclusión. Con respecto al Registro, en el nivel nacional tenemos que "El 85.1% de las personas registradas no reciben rehabilitación. De ellas el 63.1% es por falta de dinero y el 16.3% no sabe" (Gómez Beltrán, 2010).

La población escolarizada de personas con discapacidad visual es menor a la de personas escolarizadas con otras discapacidades, no obstante, cuando se mide la importancia del impacto por el tamaño de la población, se corre el riesgo de olvidar a las minorías que también requieren de un apoyo especial; cuando una persona con discapacidad visual desea estudiar, debe tener los recursos para que haya equidad y no esté en desventaja con respecto a los demás.

Otro aspecto a tener en cuenta es que hay un alto grado de deserción y de analfabetismo por parte de esta población. En lo que se refiere a Caldas, de acuerdo con el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE] del año 2005, la tasa de personas con discapacidad visual es de 28/1000 habitantes, que coincide con la tasa nacional; mientras que Manizales tiene una tasa del 18.4/1000, pero no todos los que están en edad escolar asisten. Dentro de sus reportes, el

DANE informa de 569 niños menores de 15 años en Caldas con discapacidad visual (Castellanos et al., 2008).

Frente a esta necesidad, el gobierno nacional plantea en sus políticas educativas el tema de la inclusión. Ellas apuntan a que la población vulnerable - dentro de ella se encuentran las personas con discapacidades - tengan las mismas oportunidades que el resto de la población educativa. Sin embargo, ¿hasta qué punto se están cumpliendo las disposiciones del gobierno nacional al respecto?

Según el Instituto Nacional para Ciegos [INCI], del año 2010 al año 2011 se incrementó en un 32% el número de instituciones educativas que matriculan estudiantes con discapacidad visual; sin embargo, la cantidad de estudiantes matriculados se ha ido reduciendo al comparar los años 2009, 2010 y 2011, de hecho, la discapacidad es una de las principales causas de deserción escolar y los recursos asignados para los que sí están estudiando, se reducen a menos del 10% de lo que debería ser, pues se basa en las personas con ceguera y no incluye a todos los que tienen discapacidad visual (Buitrago, 2011).

Sea entonces por obligación o por conciencia, las instituciones educativas han abierto las puertas a las personas con discapacidad visual pero la deserción va en aumento, luego el problema no se ha solucionado. Esta perspectiva general revela que la situación es preocupante con respecto a la etapa escolar.

Frente a la postura de enseñar solo lo básico que algunos profesionales que se desempeñan en tiflogía y docentes proponen para las personas con discapacidad visual, se puede evidenciar que hay una contradicción, puesto que se ha demostrado que dichos estudiantes pueden alcanzar puntajes superiores al resto del país, además hay que mirar hacia el futuro.

Ya que la mayoría de las personas con discapacidad visual son de estratos bajos, una buena alternativa al finalizar el bachillerato (además de la calidad educativa) es el Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA], que ha incrementado el número de personas con discapacidad visual formadas y ha empleado al 4,3% de dicha población.

Otra opción es la Universidad, aunque surgen interrogantes: ¿Qué tan importante puede ser las matemáticas para una persona con discapacidad visual?, ¿Puede interesarse por una carrera con matemáticas? Las respuestas se pueden deducir de la siguiente información:

Los 642 estudiantes con discapacidad visual están matriculados en universidades de 26 municipios, de 17 Departamentos, en 156 programas donde predominan: Derecho, Contaduría Pública, Ingeniería de Sistemas, Administración de Empresas, Psicología, Ingeniería Industrial, Enfermería, Medicina, Arquitectura, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Comercio Exterior e Ingeniería Electrónica (Buitrago, 2011, p. 19); más de la mitad de las carreras mencionadas tienen alto componente matemático, entre ellas varias ingenierías. El mismo estudio de Buitrago revela que el 31.5% de dicha población, mayor de 15 años, es analfabeta. Si se suma a esto la situación de deserción escolar, cabe pensar que existe una o varias barreras entre la educación y la discapacidad visual que deben ser eliminadas para que dichas personas logren llegar y desempeñarse en la educación superior.

Entonces, si la discapacidad es una de las principales causas de deserción y está comprobado que las personas con discapacidad visual no solo pueden tener puntajes satisfactorios en todas las áreas de las pruebas saber, incluidas las matemáticas, sino que pueden desempeñarse en carreras con alto contenido matemático, el reto consiste en construir puentes que logren esos objetivos, haciendo que el conocimiento sea más accesible de modo que se alcance la equidad con los demás estudiantes.

Ante las necesidades especiales de las personas con discapacidad visual y las políticas inclusivas del gobierno colombiano, debe darse una solución y encontrar estrategias que permitan romper las barreras que le impiden a la población mencionada, acceder a las oportunidades académicas que los demás tienen. Sin embargo, las políticas referidas no están plenamente incorporadas al sistema educativo en cuanto a su aplicación real y existen rupturas que se deben sanar para que la inclusión sea una realidad.

Ahora bien, para romper esas barreras que generan la discapacidad y sanar las rupturas, se hace

necesario conocerlas. De acuerdo con Moreno Angarita & Rubio Vizcaya (2011), algunas de esas situaciones que propician la discapacidad (entendiéndose esta como lo referente al entorno) son

Pobreza, las escuelas con exceso de alumnos, la falta de profesores capacitados, la falta de ajustes razonables y apoyo a los alumnos con discapacidad, las instalaciones y los programas de estudio inaccesibles, el transporte deficiente o inaccesible, y el estigma social y falta de familiaridad con el ambiente escolar (p.97).

Frente a las barreras que se identifican en el trabajo de Moreno Angarita & Rubio Vizcaya, se pueden proponer soluciones a algunas de estas situaciones; por ejemplo, el apoyo a los alumnos, capacitarse (que se puede iniciar a modo personal con ayuda de internet u otros medios) y romper límites mentales, que es la más importante de todas las tareas.

Mientras van desapareciendo total o parcialmente, las instituciones especializadas en la atención a la población con discapacidad, hay docentes que reclaman capacitación, apoyo por parte de profesionales especializados en el campo tiflológico³ y adaptaciones en el ambiente educativo. Por el contrario, la Secretaría de Educación afirma que sí ha habido capacitación. Debemos romper los paradigmas que fomenten este sistema de choque⁴ y más bien comprender las burbujas lógicas⁵ propias y de los demás, entendiendo que la verdad no es propiedad de un solo flanco.

Materiales para la enseñanza de las matemáticas en personas con discapacidad visual

Sea entonces con baja visión o con pérdida total de ella, requieren de materiales didácticos para enfrentar dicha situación (Flores & Vilar, s.f.). Para superar los obstáculos que produce la discapacidad visual en la educación, existen varias alternativas que incluyen instrumentos, unos adaptados y otros diseñados especialmente para tal fin.

³Tiflología: se refiere al estudio de la ceguera, pero se extiende en general a la discapacidad visual.

⁴Sistema de choque: lucha de ideologías, opiniones, pensamientos entre grupos de personas.

⁵Las burbujas lógicas son los esquemas mentales u opiniones que difieren de los demás y en las cuales estamos inmersos.

Pradilla Cobos (1999) recoge de otros autores y de su saber una serie de recomendaciones para docentes regulares con respecto a los materiales y recursos didácticos que se deben aplicar de acuerdo con los diferentes grados escolares para personas con discapacidad visual.

En general, para matemáticas menciona las regletas, el geoplano de Gattegno, el braille, el ábaco, la caja de matemáticas, la calculadora parlante, el maletín de dibujo, material de medios adaptados (reglas, transportador, cartabones, metros, etc.); en cuanto a geometría, recomienda objetos reales, modelos a escala, dibujos en alto relieve.

La institución que dota a los colegios del material mencionado hasta aquí, como libros, pizarras, reglas, transportadores y textos braille, es el INCI; sin embargo, no todos los recursos mencionados los poseen actualmente los colegios con alumnos que presentan discapacidad visual. Los materiales se refieren a las matemáticas en general, pero ya que el presente caso atañe particularmente a la trigonometría, he aquí algunos recursos que recomienda Pradilla Cobos para este caso: énfasis en objetos reales y representación de diversas formas, para lo cual se requieren herramientas de dibujo, cartulina, arcilla u otro material, dibujos en alto y bajo relieve (el equipo para realizarlo: reglas marcadas en braille o macrotipo, escuadra, divisor de ángulos, transportador, compás con ruedas dentadas o trazo grueso y suave, plancha de corcho para trazar bajo o alto relieve), y el manejo de texturas.

También se pueden crear nuevos materiales en caso de no existir, desconocerse o ser de difícil adquisición en el comercio, como sucedió con unos estudiantes de la Universidad del Atlántico que crearon instrumentos para graficar figuras geométricas (EL HERALDO DE BARRANQUILA, s.f.).

Sin embargo, las herramientas y materiales no podrían prestar un buen servicio si no se les da un uso adecuado. Estos son algunos de los puntos a tener en cuenta según el MEN (2006): las metodologías y los planes de inclusión deben cubrir todo el currículo, tanto en Educación Básica como en Educación Media, la importancia de la solidaridad y el apoyo de los pares. Estos pilares son importantes para que los estudiantes con limitación visual puedan desempeñarse en

carreras como ingenierías, comunicaciones y TIC. Del mismo modo, el MEN (2006) menciona los siguientes aspectos como elementos importantes en la construcción científica:

- El aprendizaje se facilita con modelos didácticos, saberes previos, métodos e instrumentos adecuados al tacto, agradables, coherentes y sencillos.
- El maestro debe describir con detalle los conocimientos.
- Usar puntos de referencia.
- Cuando se use gráficos se debe indicar el tema con el que esté relacionado.
- El estudiante debe conocer el vocabulario usado.
- Antes del uso símbolos científicos, se requiere dominar otros más sencillos y de uso común.
- Los materiales de alto relieve y sobre todo los tridimensionales son fundamentales para el aprendizaje de los conceptos (p. 17).

En el campo educativo, el braille se constituye en una herramienta útil en la toma de apuntes, dictados y presentación de evaluaciones. No es indispensable (aunque sí recomendable) que el maestro conozca al lenguaje braille, en ese caso, el alumno puede leer lo que escribió y debe preguntársele la ortografía, pues se le puede exigir como a los demás. En caso de que la evaluación tenga gráficos, el maestro debe hacer las adaptaciones necesarias (Sánchez Cantor & Peña Castañeda, 2000). Este sistema y el ábaco constituyen valiosas herramientas para el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes con discapacidad visual.

Barreras frente a la trigonometría

Existen varias razones para el estudio de la trigonometría, pero ¿Tiene otras aplicaciones prácticas?, o en palabras de los estudiantes referenciadas por Niles (1982) "¿Dónde se usa lo que estamos estudiando?" (p.12). A lo que responde:

La trigonometría se aplica en diversas materias. Algunas de ellas son la topología, la astronomía, la navegación, el análisis armónico, la electrónica y muchas más ramas de la ingeniería. A medida que el estudiante alcance madurez matemática, encontrará otros temas en donde aplicarla (Niles, 1982, p.12).

Queda otra barrera mental: el miedo a lo que tenga que ver con matemáticas que algunos profesores-escritores no luchan por erradicar o al menos no escriben con este fin. Para el caso en cuestión, "La trigonometría no es una materia difícil, es lógica y su estudio exige un trabajo concienzudo" (Niles, 1988, p.12). Sin embargo, ¿Cómo perder el temor a unos textos llenos de símbolos, algunas veces desconocidos para el lector, mezclados con letras y números, como en un idioma desconocido? El objetivo es destruir este muro mental y ver la matemática como parte de la cotidianidad: "[...] En los libros de matemáticas, las fórmulas y los símbolos debe leerse como si fueran palabras. Después de todo son simplemente símbolos para expresar ciertas ideas" (Niles, 1982, p.12).

Si se presenta por ejemplo, la trigonometría como una herramienta que ayuda a simplificar las cosas, a entender el mundo y mejorarlo para el bien de la humanidad, que gracias a ella se puede disfrutar de los avances tecnológicos y los símbolos son solo eso, grafos que se han inventado los hombres para expresar de forma sencilla leyes del universo, del mismo modo como los jóvenes abrevian palabras para chatear, entonces, tal vez el temor al cálculo y, en general a las matemáticas, cambie.

Todas las anteriores son soluciones a barreras mentales, que como las físicas, pueden ser superadas con la ayuda de rampas, guías sobre el andén, braille, etc. Dichas barreras no solo existen para las personas con discapacidad sino, como se puede leer entre líneas, para cualquier persona. No obstante, para una buena comprensión de la trigonometría es necesario tener claros los conocimientos previos a esta y al cálculo, adquiridos en los grados anteriores donde, en palabras de Guerrero (2011)

El interés también está en conseguir que los estudiantes de grado octavo, fundamenten bien los conceptos básicos del álgebra y puedan tener así apertura al aprendizaje de la trigonometría, el cálculo y todas aquellas aplicaciones que requieren de las estructuras algebraicas (s.p.).

Para dar inicio a conocimientos trigonométricos o de cálculo, no es necesario hacerlo de modo complicado, aburrido o solo cuando se llegue a grados superiores. De hecho, en otras áreas como física, química o inglés, se ha dado inicio en algunas instituciones desde temprana edad.

Enzens (1997) enseña conceptos necesarios en cálculo sin hablar nunca de dicha materia, sin hacer operaciones matemáticas y sin indicar que se está enseñando nada, es decir, el lector aprende conceptos de cálculo sin darse cuenta, obviamente las fórmulas y otros métodos son necesarios, pero no siempre.

Conclusiones

- La discapacidad no se genera por deficiencia sino por falta de interés de los llamados videntes que no buscan las suficientes alternativas para que las personas con discapacidad tengan acceso a la información, entre ellas las matemáticas y, en este caso, la trigonométrica.
- No es necesaria la alta tecnología o grandes inversiones de dinero para empezar a cerrar la brecha de la inclusión. Una buena comunicación es el primer paso para que los estudiantes de trigonometría puedan entender y resolver problemas relacionados con ella.
- Las TIC son herramientas poderosas en cuanto a la economía, desplazamiento y recursos multimedia que permitan el acercamiento de las personas con discapacidad visual al conocimiento.
- La propuesta del Ministerio de Educación en cuanto a la eliminación del dibujo técnico, debe ser evaluada desde la filosofía de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en cuanto al diálogo con las personas con estas. Además, está demostrado que las personas con ceguera pueden dibujar y más aún, a muchos les gusta.
- Aprender y estudiar una carrera con alto contenido matemático, teniendo una discapacidad visual severa o ceguera, es posible.
- El presente proyecto se extendió al Colegio Anglo-Francés, los jóvenes de grado 10 se capacitaron en braille y elaboraron ayudas didácticas relacionadas con la investigación. Además, se dio apoyo a otras asignaturas como la física y la química, abriendo las puertas a futuras investigaciones.

Referencias

- Buitrago, J. L. (2011). *Avances y Retos en la Inclusión Educativa de la Población con Discapacidad Visual*. Bogotá D.C.: INCI.
- Barrero, O. L. (2000). *Orientaciones Generales para la Enseñanza del Sistema de Lectoescritura Braille*. Bogotá D.C.: INCI.
- Castellanos, W., Álvarez, S., Pérez, C. A., Carrión, M. C., & Ladino, Á. (2008). *Desarrollo Humano de la Población con Limitación Visual por Departamentos*. Recuperado el 5 de agosto de 2013, de <http://www.inci.gov.co/observatorio-social/informes-estadisticos/otros-estudios-e-investigaciones/file/7-desarrollo-humano-de-la-poblacion-con-limitacion-visual-por-departamentos>
- Creswell, J. W. (2003a). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2a. ed. Londres: Sage.
- Creswell, J. W. (2003b). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* 3a. ed. Londres: Sage.
- Gómez Beltrán, J.C. (2010). *Discapacidad en Colombia. Reto para la Inclusión en Capital Humano*. Fundación Saldarriaga Concha y Colombia Líder. Recuperado el 12 de agosto de 2005, de <http://www.discapacidadcolombia.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=210>
- Eliot, J. (2000). *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción*. Madrid: Moracota.
- Enríquez, S. C., & Ordóñez, E. U. (2012). La Inclusión Educativa de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Nariño. *UNIVERSITARIA: Docencia, Investigación e Innovación*, 1(1). Recuperado el 5 de agosto de 2005, de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/956>
- Enzens Berger, H. M. (1997). *El Diablo de los Números*. Madrid: Siruela.
- Flores, C., & Vilar, M. L. (s. f.). *Producción de materiales didácticos para estudiantes con discapacidad visual*. Ministerio de Educación de Argentina. Recuperado el 4 de marzo de 2013, de http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/17_MDVisual_web0.pdf
- Guerrero O, D. M. (2011). "Incidencia motivacional de las estrategias metodológicas aplicadas en la enseñanza de las expresiones algebraicas, en octavo grado, en un colegio de carácter oficial de la ciudad de Manizales". Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientaciones Generales para la Atención Educativa a Estudiantes con Limitación Visual*. Bogotá D.C.
- Moreno Angarita, M., & Rubio Vizcaya, S. X. (2011). *Realidad y Contexto Situacional de la Población con Limitación Visual en Colombia. Una Aproximación desde la Justicia y el Desarrollo Humano*. Bogotá D.C.: INCI, Universidad Nacional de Colombia.
- Niles, O. N. (1982). *Trigonometría Plana*. México: Limusa.
- Pradilla Cobos, H. (1999). Formación en Docentes para la Atención de Personas con Limitación Visual en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (12), 27-42.
- Programa de las Naciones Unidas sobre la Discapacidad. (s. f.). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Sánchez Cantor, G., & Peña Castañeda, G. J. (2000). *Orientaciones para la enseñanza del Ábaco Abierto*. Bogotá: INCI.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Universidad Nacional. (Abril 17 de 2013). *Documento de Orientaciones para la Atención Educativa de las Personas con Discapacidad en el Marco del Derecho a la Educación*. Bogotá.
- Universidad Católica de Manizales. (s.f.). *Diplomado en Didácticas Flexibles*. Manizales: UCM.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Paidós.



Universidad Católica de Manizales

LICENCIATURAS

CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

8 SEMESTRES - A DISTANCIA
CÓDIGO SNIES 103875

DISPONIBLE EN:
MANIZALES - CALI - TULUÁ

EDUCACIÓN RELIGIOSA

8 SEMESTRES - A DISTANCIA
CÓDIGO SNIES 10880

DISPONIBLE EN:
MANIZALES - ARMENIA - CALI - CÚCUTA
FUSAGASUGÁ - MEDELLÍN - PITALITO
POPAYÁN - TULUÁ

MATEMÁTICAS Y FÍSICA

8 SEMESTRES - A DISTANCIA
CÓDIGO SNIES 103375

DISPONIBLE EN:
MANIZALES - ARMENIA
CALI - POPAYÁN

TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA

8 SEMESTRES - A DISTANCIA
CÓDIGO SNIES 10883

DISPONIBLE EN:
MANIZALES - ARMENIA - CALI - CÚCUTA
FUSAGASUGÁ - MEDELLÍN - PITALITO
POPAYÁN - TULUÁ

Cra. 23 N° 60 - 63 - Av. Santander - Manizales - Colombia
PBX (6) 8 93 30 50 - comunicaciones@ucm.edu.co



DISCIPLINA, REGULACIÓN Y HETEROSEXUALIDAD EN LA VIDA ESCOLAR

Objetivo: analizar desde una perspectiva crítica, los mecanismos por los que se lleva a cabo la disciplinarización y la regulación de los cuerpos en la cotidianidad de la vida escolar. **Metodología:** se empleó la etnografía como una estrategia interpretativa que permite desentrañar las relaciones de poder que articulan los procesos culturales, a través de los cuales se construye la identidad. **Conclusiones:** los resultados de la investigación se organizaron en cuatro grades categorías: se da cuenta de la hegemonía de los binarismos sexuales; de la imposición de la matriz heterosexual a través del deseo y el consumo; del lenguaje como mecanismo ideológico a través del cual se construye la identidad y; de los actos de resistencia a la normalización en el espacio escolar.

Palabras clave: educación, disciplina, regulación, normalización, heterosexualidad

Origen del artículo

La investigación de la cual este artículo se deriva, lleva por nombre original "Educación, regulación y heterosexualidad"; presentada por Olga Jurado Campuzano como tesis para adquirir el grado de Maestría en Pedagogía en el Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico, en el año de 2014; se realizó con recursos personales y participaron como tutores Norma Jurado Campusano y Rigoberto Martínez Escárcega.

Cómo citar este artículo

Jurado Campuzano, O.; Jurado Campusano, N. y Martínez Escárcega, R. (2014). Disciplina, regulación y heterosexualidad en la vida escolar. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 42-52.

DISCIPLINE, REGULATION AND HETEROSEXUALITY IN SCHOOL LIFE

Objective: to analyze, from a critical perspective, the mechanisms by which the discipline oriented approach and the regulations of the body are performed in the everyday school life. **Methodology:** ethnography was used as an interpretative strategy that allows unraveling the power relations that articulate the cultural processes through which identity is constructed. **Conclusions:** the results of the research were organized in four categories: reports the hegemony or sexual binary, the imposition of the heterosexual matrix through desire and consumption; of language as ideological mechanism through which identity is constructed, and, acts of resistance to normalization in the school.

Key words: education, discipline, regulation, standardization, heterosexuality



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

Disciplina, regulación y heterosexualidad en la vida escolar

Introducción

El capitalismo configura nuevas formas de relación en las que el trabajo creativo pasa a ser alienado, el sujeto se reduce a la condición de objeto. En este trabajo se aborda el problema de la cosificación humana a partir de la matriz heterosexual como la única posibilidad de vivir la sexualidad, el género y el deseo.

La construcción de la sexualidad, el género y el deseo se insertan en una íntima relación con las relaciones de poder que cobran forma en la cotidianidad de la vida escolar en donde se sintetizan múltiples subjetividades.

Es fundamental reflexionar sobre cómo funciona la matriz heterosexual en el sistema capitalista, ya que está al servicio de la exclusión de todos aquellos que no se ajusten a los patrones de la normalización. Por lo tanto, es necesario replantear, como lo menciona Butler (2001), el género como

Olga Imelda Jurado Campuzano¹
Norma Jurado Campusano²
Rigoberto Martínez Escárcega³

¹Coordinadora del Departamento de Difusión del Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico. olgajurado@celapec.org

²Subdirectora Académica del Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico. normajurado@celapec.org

³Director General del Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico. rigomartinez@celapec.org

una acción de la *performatividad*, que implica una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales que nos exceden. La actuación que podamos encarnar con respecto al género estará signada por un sistema de recompensas y castigos. La *performatividad* del género no es un hecho aislado de su contexto social, es una práctica social, una reiteración constante en la que la normativa de género se negocia. En la *performatividad* del género, el sujeto no es el dueño de su género, y no realiza simplemente la *performance* que más le satisface, sino que se ve obligado a *actuar* el género en función de una normativa genérica que promueve o excluye (Butler, 2006).

Los géneros se mueven en una sociedad que castiga, discrimina y margina a todos aquellos que no se ajustan a la matriz heterosexual. Se institucionaliza lo masculino y lo femenino. Las otras identidades tendrán que entrar en uno de estos patrones para ser reconocidos, de lo contrario, serán parte sustantiva de la exclusión y la opresión en la que viven todos/as aquellos que son diferentes a lo heterosexual.

Para construir el estado del arte de esta investigación, se consultaron los estados de conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa durante la década 2002 – 2014. Dicha producción fue revisada para dar cuenta de la realización de estudios en torno a la heterosexualidad como mecanismo de control y regulación de la sexualidad del cuerpo y de la identidad. Sobre el tema abordado no se encontró producción. Sin embargo, durante este periodo se han realizado estudios sobre la disciplina y la regulación. De acuerdo con su contenido; la producción se organizó en cuatro grupos: violencia, control, militarización e indisciplina.

Entre las y los investigadores que estudian la *disciplinización* como ejercicio de violencia, solamente se encontró el estudio de Juanita López (2009), el cual se ubica en las cartografías del poder descritas por Michel Foucault (1992), para desentrañar la violencia y las relaciones de poder que se tejen entre los diferentes actores escolares. Analiza cómo la violencia es ejercida por los sujetos, pero, a la vez, les otorga la posibilidad de cambiar. El posicionamiento de la autora ratifica en sus hallazgos los postulados de la teoría de la arqueología del poder al tiempo que explica cómo

los diferentes actores educativos son dominados y dominadores a vez.

En la revisión se encontraron dos investigaciones (Martínez, 2005; Salgado, 2011) que identifican la *disciplinización* como un mecanismo concreto de control. Estos estudios abordan la disciplina como parte de la conducta que se maneja a voluntad de los sujetos; muestra cómo uno de ellos problematiza el cambio significativo en la morfología social de los jóvenes. Estas dos investigaciones se identifican con el mismo objeto de estudio, pero explican los mecanismos de control bajo dos diferentes miradas, mientras Martínez (2005) trabaja un enfoque etno-psicológico donde atribuye que la disciplina es parte de la conducta, Salgado (2011) brega en el entramado social y su complejidad.

En otra de las revisiones se encontró un solo estudio sobre educación y militarización. Carol Terry (2011) presenta un trabajo en donde se cuestiona la militarización como un mecanismo de control para disciplinar a los estudiantes. El trabajo se adhiere a un campo teórico en defensa por los derechos humanos, cuestionando a los aparatos disciplinarios que utilizan los actores educativos para militarizar las escuelas y negar los derechos humanos de los jóvenes.

Otro de los grupos está conformado por tres investigadores (Herrera, Domínguez, 2009; Cárdenas 2009) que dan cuenta de cómo la indisciplina se asocia a factores epistemológicos socioculturales, que determinan y marcan de por vida a los estudiantes que nacen o crecen en una familia con la falta de uno de sus miembros, (padre o madre) y en ambientes violentos y pobres. Se afirma que los factores socioculturales son determinantes para que los estudiantes se clasifiquen como indisciplinados o violentos.

En otro entramado se encuentran los posicionamientos de los investigadores como Claudia Ramos, Gilberto Pérez y Alfredo Furlan (2011), los cuales ubican la disciplina escolar como una relación interpersonal; plantean la necesidad de que los docentes trabajen en crear un clima adecuado para que los estudiantes desarrollen hábitos y controlen su conducta.

Dentro del campo de la gestión, se encontró al investigador Alterman Bercovich, (2009), el cual

Imagen: <https://flic.kr/p/hFhwZh>



analiza el tema de la disciplina con los nuevos dispositivos de la administración para controlar los espacios y el tiempo; cuestiona el uso que se le asigna a esta etapa caracterizada por los cambios que permean las instituciones para que ya no sean solamente el castigo y la vigilancia, sino los dispositivos del saber y la organización.

En estas investigaciones se deja de lado el estudio sobre el género y el deseo, tema que es medular si interesa meterse en los intersticios de la matriz heterosexual que atrapa y subordina a los géneros y a los sexos. El interés de los investigadores continúa anclado en disciplinar los cuerpos y la conducta de los estudiantes. Se evade plantear y adentrarse en los intersticios del poder sobre las diferentes identidades. Por lo que resulta de suma importancia desentrañar las redes en las que cohabita la matriz heterosexual y cómo controla y subordina a las otras identidades que quedan fuera de los binarismos, objeto de estudio que se aborda en la presente investigación.

A raíz del proceso de búsqueda y el acercamiento al estado del arte, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué papel juega la heterosexualidad en el control de las identidades? ¿Por qué la *disciplinarización* del cuerpo gira entorno a la heterosexualidad? ¿Cuáles son los mecanismos que hacen posible que se legitime la *disciplinarización* en los actores escolares? ¿Cómo participan los diversos

La escuela se ha convertido en un organizador y reproductor de la heterosexualidad, practicando una política interna de interacción entre los actantes involucrados con el medio escolar.

actores en la *disciplinarización* del cuerpo? ¿Qué mecanismos de resistencia manifiestan los y las diferentes identidades para constituirse?

El propósito central de esta investigación fue analizar cómo, en la urdimbre de la institución escolar, los mecanismos por los que se lleva a cabo la *disciplinarización* y la regulación de los cuerpos, a través de la matriz heterosexual, son un proceso de construcción social que los hace aparecer 'naturales', 'normales' o invisibles. Debido a esa connaturalización, detectar los mecanismos de control en la cotidianidad de la vida escolar resulta una tarea interesante.

Método

El método utilizado en esta investigación es la etnografía, ya que permite al investigador hacer las observaciones desde el interior del grupo al cual está estudiando, de tal manera que los integrantes llegan a percibirle como uno más y no como un agente extraño a su cotidianidad. "La etnografía admite, dentro del marco de la investigación, las experiencias subjetivas tanto del investigador

como de los participantes, ofreciendo así una profundidad en la comprensión de la que carecen a menudo otros enfoques" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 32).

Algunos autores como Torres (1988), Rockwell (1994), Martínez (1994), Goetz y LeCompte (1988), entre otros, utilizan la etnografía como sinónimo de investigación cualitativa en la que incluyen la etnografía propiamente dicha, la investigación de campo cualitativa, las historias orales o historias de vida y los estudios de caso. En esta investigación se toma como referencia la siguiente definición de etnografía:

La etnografía se traduce etimológicamente como el estudio de las etnias y significa el análisis de modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo estos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias, es decir, que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos (Martínez, 1994, p.10).

El objeto de la etnografía educativa es aportar datos descriptivos de los contextos, las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos, tal y como se presentan en la vida diaria (Goetz y LeCompte, 1988).

Con esta modalidad de investigación, se logra descubrir lo que comúnmente pasa desapercibido en la cotidianidad del aula, las actitudes que muchas veces suelen ser inconscientes, pero que reflejan el estilo y la formación del docente. Por lo que la etnografía es "un inmejorable aliado para ayudar a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores. Pero no únicamente eso, también sirve para acceder a ver el grado de eficacia que aquellas permiten" (Goetz y LeCompte, 1988, p.17).

Entre las características de la etnografía, se encuentra el empleo de la observación participante como estrategia predilecta de la recolección de datos; la creación de una base de datos compuesta por las notas de campo; el utilizar una combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos para construir un universo social (Goetz y LeCompte,

Una formación completa, tendiente a este pleno desarrollo del ser humano, constituiría el mejor instrumento social contra el llamado pensamiento único.

1988); esto es que se presenta el hecho observado como parte de un todo y no como un ente aislado.

Análisis de resultados

La hegemonía de los binarismos

Judith Butler (2006) acude a la teoría sobre la prohibición del incesto de Levi-Strauss (1995), sobre la melancolía de Freud (2007) y sobre el falogocentrismo de Derrida (2008), para analizar los modos en los que los individuos desarrollan su identidad. Especialmente puntualiza la formación de una parte de esa identidad: la de pertenencia a un género. Aunque cada uno de estos autores mantiene una teoría propia, coinciden en postular que los sujetos se identifican como varones o como mujeres o como homosexuales según las presiones ejercidas por la estructura social y cultural, destacándose las impresiones de las relaciones familiares. Butler (2001) admite que la identidad se establece por estructuras de significación impuestas. Ser de un género o de otro es una ilusión o ficción. Las sanciones y tabúes determinan lo masculino y lo femenino de la identidad.

La escuela se ha convertido en un organizador y reproductor de la heterosexualidad, practicando una política interna de interacción entre los actantes involucrados con el medio escolar, dirigida a separar la construcción de las identidades de acuerdo al sexo de cada persona. La siguiente observación da cuenta de ello.

En el espacio del recreo, tres maestras se encuentran en la explanada cuidando a los niños, un niño de segundo grado con un grupo de amiguitas se acerca a donde se encuentran ellas y le muestran las uñas postizas que le han puesto al niño, mientras esconden un poco las risas. Las maestras:

Ma1. Haber, haber! ¿Cómo que te pones uñas?

El niño encoge sus hombros y se ríe tímidamente
Ma2. Oye los niños no deben ponerse uñas, mijo,

apoco vez alguno de tus compañeros que traiga uñas.

Na1. A él le gustan las uñas y las muñecas.

Ma1. Sí, pero eso no se ve bien en los niños.

El niño y las niñas se alejan de las maestras y ellas continúan platicando, de pronto una de ellas ve una niña sentada a un lado de ellas y le dice:

Ma3. Por qué no vas a jugar con alguien?

Na. No me quieren juntar en el fútbol.

Ma1. No, no, no, allí hay puros niños, por eso no te dejan, ve con (menciona los nombres de unas niñas) y juega, corre.

Las maestras retoman la plática.

Ma1. Oigan, ahora sí que la hicimos, niños con uñas y niñas futbolistas, jajajajajaja

Ma3. Jajajajajaja oye pero a la niña la pudiste mandar con las niñas y en el caso de este niño (refiriéndose al de las uñas) a este ¿a dónde?

Las maestras ríen.... (OR 26/09/12)¹.

Cada uno de los actores educativos contribuye a la constitución de las identidades, desde lo que se considera lo correcto para cada uno de los géneros a través de la fuerza del lenguaje, al reiterar cotidianamente lo que se considera prohibido, lo anormal o lo que altera los binarismos de la heterosexualidad.

La construcción social de la sexualidad y el género mantienen una íntima relación con el poder, en las diversas formas, variaciones y manifestaciones que ocurren en la formación y organización efectiva de los sentimientos, emociones y definición de conocimientos. Se ha ido reglamentado la sexualidad y el género, sujetándose a los individuos al entramado social dominante.

Otra observación fue realizada en el espacio del recreo cuando el profesor de educación física entrenaba a los niños en un partido de fútbol para una competencia en la zona. El partido había iniciado y el profesor les gritaba en diferentes momentos:

-Muévete! Y pásalaaaaaaaa!

-¡Allá en frente tienes al delantero!

-¡Muévanse! ¡Cuando estemos en el partido van a dar lástima!

-¡Córrele! (menciona el nombre de un niño)

-¡Quítate! No corras hacia allá, estás fuera de lugar..

-Pégale, pégale, métela, ¡mételaaaaaaaa!

¹La nomenclatura que aparece al final de los asertos empíricos corresponde a las observaciones que se registraron en el diario de campo y a la fecha en que se llevaron a cabo.

Luego se dirige al portero y le dice:

-Heeeeeey! Deja de taparte la cara, si no eres una niña. Si no puedes di para sustituirte.

-Por la banda derecha, por la banda derecha, cúbrelo, cúbrelo ¡que no pase! ¡Que no paseeeee!

-Allá va (menciona el nombre de un niño) solo, pásala, pásala!

-Te dije que la pases, que la pases ¡ya la entregaste!

-Vamos, vamos, sigue el balón, quítaselo, quítaselo, no lo dejes que pase ¡eso bien hecho!

-Levántate, animal. Levántate no seas niña.

-No lo dejes pasar, no lo dejes, pasar, quítasela, quítasela.

-La va a pasar por la derecha, la va a pasar por la derecha, ¡Cuidado! ¡Cuidado!

-¡Tira, tira, tira!

-Le pegas como niña (menciona el nombre del niño) por eso no llega, ponle fuerza (OR13/02/13).

En realidad, esas arcaicas formas comunicativas sitúan a las niñas en el escenario de la violencia simbólica; una violencia amortiguada, no sentida ni visible gracias a la costumbre, la tradición y la ideología. Se trata de una violencia connaturalizada por sus propias víctimas, en tanto que el lenguaje constituye el instrumento clave de la cognición, la ideología y la socialización humana: "[Esta violencia] se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y el conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento" (Bourdieu, 2000, p.12).

El análisis del revestimiento de esta matriz heterosexual permite comprender cómo el bregar por este camino, no solo permite afianzar el binarismo, sino cultivar las formas en que se articulan las identidades para tener conductas homogéneas hasta en la forma de pensar, de sentir, de desear, de amar, de ser, de vivir. En resumen, el estudio de la matriz heterosexual permite entender cómo las personas se convierten en una máquina deseante que homogeniza sus vidas.

La heterosexualidad entre el consumo y el deseo

La sociedad moderna posee sus principios económicos distintivos; sigue rigiéndose por las reglas capitalistas, pero es un capitalismo llevado a la exacerbación y al delirio productivista. En tales contextos, los individuos circulan por el mundo social vendiendo no solo una fuerza de trabajo inmediata, concreta y fabril, sino una multitud de

actividades, destrezas y capacidades virtuales. Por supuesto, ese gran espectro de acciones, servicios y satisfactores que los sujetos ofrecen en el mundo laboral, continúan siendo, en última instancia, fuerza de trabajo.

Esta diversificación y sofisticación que ha adquirido la fuerza de trabajo, se origina en la necesidad de sobrevivir materialmente, pero ahora en una sociedad regida fundamentalmente por el mercado, y cuya estrategia fundamental es producir más objetos. En consecuencia, el objetivo central del capitalismo es no detener nunca la venta, el consumo de esos productos. De ahí que a este delirante capitalismo también le resulte vital estimular permanentemente el consumo. Este ritmo mundial de producción somete a la población a un consumismo desenfrenado. Todo el planeta ha sido convertido en un inmenso mercado, no solo de bienes y servicios, sino de la misma fuerza de trabajo y del cuerpo humano. En ese sofisticado *WallMart* planetario, todo tiene un precio, todo se cotiza y, por ende, todo es factible de devaluarse, incluso la fuerza de trabajo, la vida y el ser humano.

En la observación de la clase de segundo grado del grupo "B", la maestra les muestra a los niños, las niñas y otras identidades un póster que ha pegado en la pizarra de Santa Claus y les cuestiona:

Ma. ¿Qué es lo que observan aquí?
 Varios niños y niñas con una gran sonrisa en su rostro responden al unísono:
 Nos-Nas. ¡Santa Claus!
 Ma. ¿De qué color es?
 Nos-Nas. Rojo
 Ma. ¿Qué es lo que viene a su cabecita cuando ven el color rojo?
 Se escucha un silencio por algunos instantes, luego una niña responde:
 Na. ¡Coca-Cola!
 Ma. ¿En qué época del año viene Santa Claus?
 Nos-Nas. ¡En diciembre!
 No. Maestra mi papá me lleva a ese desfile de la Coca-Cola a la deportiva y ¿qué cree?
 Ma. No me imagino, ¡dime!
 No. Pues traen a Santa Claus, arriba de los tráiler con muchos foquitos y a los osos polares, y unas muchachas que bailan como las que ponen afuera de TELCEL.
 Ma. ¡No me digas!
 Nos-Nas: Siiiiiiiiiiiiiiiiiii!!!
 No2. Yo también lo he visto.

Ma. Y ¿Por qué será eso?

Na. Pos, porque ya casi no venden, no ve a mi abuelita que no compra soda en el frío, mejor toma café.

No2. Y a las muchachas que bailan también para eso las ponen, para que la gente compre Coca-Cola y también celulares. Mi papá va a comprar cerveza a donde están las muchachas bailando, nomás para verlas y tomarse una foto con ellas.

No3. Pos ellas para que se dejan poner ahí.

No2. Pos no tienen trabajo.

No3. Pos que trabajen en la maquila ahí a todos les dan trabajo

Na2. ¡No inventen! ¿A poco a Santa Claus sólo lo sacan para que se venda la Coca-Cola?

Na3. No, Santa Claus ¡sí existe! (OG28/11/12).

En esta parte de la conversación se identifican claramente los posicionamientos de los niños y las niñas con respecto a los temas que se abordan en la clase y cómo la escuela no solamente es un espacio de reproducción del currículo; también se presentan oportunidades para abordar algunos aspectos de la cotidianidad que permiten la reflexión y el análisis por parte de los niños y las niñas. Estas contradicciones son un reto que está más allá de la instrucción exclusivamente para la reproducción del currículo, para preparar sujetos para el trabajo.

Es necesario recuperar la idea sustentada por los humanistas, quienes planteaban el cultivo y desarrollo de todas las facultades del ser humano: inteligencia, imaginación, sentido crítico, originalidad, cuestionamiento del mundo, osadía para el descubrimiento y la invención. Una formación completa, tendiente a este pleno desarrollo del ser humano, constituiría el mejor instrumento social contra el llamado pensamiento único: "Conceptualizando el pensamiento único como la pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en especial las del capital internacional, [cuya divisa es] la economía supera a la política" (Ramonet, 1998, p.15). El pensamiento único aprisiona a los hombres, a las mujeres y a las otras identidades con cadenas que oprimen sus formas de pensar, de ser, de sentir, de amar y que han marcado surcos en los cuerpos que encarnan la matriz heterosexual.

En los pequeños extractos de la clase se observa cómo los niños y las niñas pueden imaginar otros escenarios, concebir a la escuela como un espacio

en donde pueden abordarse temas o asuntos desde diferentes perspectivas que les permita repensarse en la cotidianidad. No se desconocen estos momentos de fuga que son esenciales para la constitución de las identidades, para repensarse como ser humano y creer que es posible salir de la maquinaria capitalista que todo lo subsume en aras de los intereses del mercado y del consumo. Es la institución escolar uno de los espacios en el que los imaginarios se fusionan, se repiensen y se conquistan para el diálogo y la reflexión.

El lenguaje un elemento constitutivo de la identidad

Este trabajo se centra en una cuestión que parece ser simple, pero que encarna las formas en que se nombran las cosas y la praxis concreta de la vida cotidiana, que a nuestro parecer es el instrumento más eficaz para discriminar, segregar y agredir a los niños y las niñas y a otros deseos. Sin dejar de considerar que en este mismo espacio se gestan actos de oposición y resistencia a las imposiciones arbitrarias de los diferentes actores escolares, de currículo y del mismo sistema de producción capitalista.

Se parte de la necesidad de referir al lenguaje como un instrumento que se utiliza en el acto de la comunicación. Precisamente, se trabaja en lo cotidiano, en las acciones más comunes que llenan la existencia; este categoriza al mundo cuando accedemos a él, pero en ese proceso los sujetos negocian significados y signan las cosas de acuerdo a sus experiencias, al tipo de relaciones que los traza. Es decir, que de ninguna manera son ingenuos y que no solo fueron creados por otros, sino además validados. Cuando se adquiere el lenguaje también se adquiere cierta aceptación de códigos que marcan privilegios, dominio, poder, exclusión. Se debe aclarar que los códigos se mantienen en constante movimiento, que varían de acuerdo al contexto histórico social y que son los sujetos quienes los sigan. Como afirma Bajtín (1989), la palabra refleja y refracta una realidad inherente a ella.

En la siguiente observación, la maestra de segundo grado se da a la tarea de traer una palabra para analizarla y reflexionar en conjunto, ha colocado una fotografía de una mujer desnuda en la pizarra, en un primer momento les pregunta a los niños y las niñas qué es lo que ven en la pizarra:

Algunos y algunas mencionan que es una foto de una mujer.

La maestra les contesta que en efecto la palabra que van a analizar es "Mujer". En un segundo momento les pregunta qué es lo que viene a su mente cuando observan la fotografía y las respuestas son:

La moda, la belleza, los hijos/as, la dieta, la cocina, el ornato, el ejercicio, el cuidado de otros, por otra parte, atribuyen la sensibilidad, la organización, la administración, el consumo, etc. (OR26/09/12).

La presencia de la palabra o la imagen en efecto es objetiva, pero los significados que la acompañan son subjetividades que se han ido objetivando en la interacción con el lenguaje. "Mujer" no tiene que ver con el cuerpo físico, la realidad es que la palabra tiene una carga ideológica más profunda de lo que aparentemente deja ver y que le convierte en un signo ideológico porque refleja y refracta una realidad inherente a ella, de tal manera que se le atribuyen significados que están fuera de ella.

Otras relaciones son posibles

La escuela brinda un espacio privilegiado para reflexionar, analizar, repensar, redefinir, entender la otredad e imaginar otro mundo, así como la posibilidad de volver a definir el aula escolar, que permite cuestionar y reflexionar los valores instituidos. En la siguiente observación se puede ver cómo se aborda el tema de uno de los niños que no disimula su identidad:

El grupo de segundo año aborda un proyecto en el que trabajan los oficios y las profesiones. En una de las actividades los niños juegan al supermercado, los niños, las niñas y las otras identidades llevan a cabo acciones de compra. Anticipadamente la maestra les facilita dinero ficticio para que lleven a cabo las transacciones y realicen cálculos mentales. Uno de los niños, desea comprar un maquillaje, pero no le alcanza el dinero, establece una serie de negociaciones con sus compañeras de grupo para completar la cantidad necesaria y poder adquirir el producto. Cuando ya cuenta con lo necesario se acerca con la niña que es la encargada de la tienda de productos de belleza y le pide el maquillaje, la niña le responde:

Na. Le voy a decir a la maestra que andas comprando cosas de niña ¿Qué le hace?

No. Dile, mi mamá dice que yo nací así, y que ella me quiere como yo soy, le voy a decir (llama a la

maestra) maestra, maestra (menciona el nombre de la niña encargada)...

Ma. ¿Qué pasa?

No. No me quiere vender el maquillaje porque es de mujer.

Ma. ¿Sí? (Le pregunta a la niña)

Na. Es que, para qué lo quiere, eso solo se lo ponen las mujeres.

Varios niños se agrupan junto a la maestra, unos se sonríen con otros, uno de ellos le pregunta al niño con una sonrisa.

No2. ¿Deberás [*sic*] quieres el maquillaje?

No. Sí

El niño 2 se dirige a la niña y le dice:

No2. Oye pues dáselo, ¿a ti en qué te molesta que lo quiera?

La maestra le sugiere a la encargada:

Ma. Dáselo hija, si él lo necesita tenemos que dárselo (OG 28/11/12).

Es menester hacer hincapié en que la escuela se reconfigura de acuerdo con las circunstancias y a los sujetos que la habitan, de tal forma que, en ocasiones, llegan a modificarla, convirtiéndola en un ámbito para el desarrollo del pensamiento, la autonomía y el despliegue de las múltiples identidades. Los sujetos en colectivo son capaces de utilizar su potencial para reflexionar en torno a las identidades y reconocer que existen otras posibilidades de vivir el género.

Conclusiones

En el espacio escolar se identificaron varios parámetros que permitieron analizar cómo las relaciones sociales entre los niños, las niñas y las otras identidades se refuerzan con diferentes dispositivos para que no se cuestionen y se afiancen lo que la sociedad ha establecido como los géneros correctos. Los dispositivos van desde aquellos que utilizan las miradas, los señalamientos, las prohibiciones, la amenaza, el miedo, la reprobación de ciertas conductas, la corrección de los cuerpos, la ubicación en tareas específicas, la exhibición en público, la reprimenda con los directivos, las sanciones con calificaciones, el castigo, y los llamados de atención a los padres y a las madres.

Son los sujetos los que trabajan cotidianamente para ordenar los tipos de conductas que se espera de la heterosexualidad, son ellos los que

exigen que se normalicen los cuerpos de acuerdo con las convenciones sociales establecidas arbitrariamente por una sociedad que solo acepta el binarismo.

El trabajo permitió identificar cómo los actores escolares, en diferentes posiciones, ocupan gran parte de su tiempo en vigilar las corporalidades, la vestimenta, los movimientos, el habla, los juegos, las participaciones, los modales, las posturas, las formas de caminar, de mirar, de vestir, de sentir, de desear, entre otras, que van constituyendo la identidad de los sujetos.

Los mecanismos de normalización se despliegan con un lenguaje ofensivo. A los sujetos que violenten la normalización de los cuerpos se les agrede y se les asigna una connotación vinculada con la homosexualidad o el lesbianismo. Esta violencia es una forma de ejercer el castigo y la sanción al comportamiento de los niños, las niñas o las otras identidades que no estén tenazmente trabajando y demostrando que son mujeres u hombres. En el análisis de la información se contempló la escritura de los niños y las niñas. Baños, bancas, paredes y recados muestran el llamado a la conformación de una identidad binaria. También se consideraron los mecanismos de resistencia que ponen en práctica los sujetos investigados, a pesar de las múltiples prohibiciones, para cultivar y construir otras identidades.

La escuela es un campo fértil para desentrañar los mecanismos que operan a través de la matriz heterosexual. Se trabaja para disciplinar y regular los cuerpos, la sexualidad y el género. En esta experiencia pedagógica, la perspectiva de los géneros se traza desde la cotidianidad.

Referencias

- Alterman, N. (2009). La gestión de un cambio disciplinario en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- Alves De Melo, B. (2002). *Cuerpo, performance y género. La experiencia transexual*. Madrid: Morata.
- Amuchastegui, A. & Szasz, I. (2007). Sucede que me canso de ser hombre. En Núñez Norgiega, G. *Producción de conocimiento sobre hombres como sujetos genéricos: reflexiones epistemológicas*. México: Colegio de México.
- Bajtín, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México: Siglo Veintiuno.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bustos, O. (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela*. México: SEP.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México: Paidós.
- Butler, J. (2003). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cárdenas, V. (2009). Violencia en la escuela secundaria. La percepción de los alumnos sobre los problemas de conducta. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- De Beauvoir, S. (1999). *El segundo género*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1985). *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. México: Paidós.
- Derrida, J. (2008). *Pasiones institucionales*. México: UNAM.
- Fisher, G. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- Flores Palacios, F. (2001). *Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social*. México: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad. 1- la voluntad de saber*. México: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad. 3 - la inquietud de sí*. México: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. 2 - el uso de los placeres*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno.
- Freud, S. (2007). Tres ensayos de teoría sexual. En Freud, S. *Obras completas*. Vol. 7. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gergen, K. (1993). *El movimiento social en la psicología moderna, sistemas familiares*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hegel, F. (1987). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, J. & Domínguez, K. (2009). Factores de riesgo asociados a la indisciplina y aprovechamiento escolar en alumnos de 6° año de primaria. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- Hierro, G. (1989). *La educación en las antiguas mexicas. La educación de las mujeres colonizadas. La educación de las señoritas mexicanas en la domesticación*. México: Fuego Nuevo.
- Lamas, M. (1984). *Nuevos enfoques sobre la sexualidad*. Madrid: Mimeo.
- Levi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. México: Siglo Veintiuno.
- López, J. (2009). La divisa de castigo: la escuela secundaria y la violencia institucional. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- Martínez, E. A. (2005). El locus de control y la educación en las etnias: estudio de la tribu Yaqui. *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Hermosillo: COMIE.
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en la educación*. México: Trillas.

- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo Veintiuno.
- Moyobre, P. (2003). *Decir el mundo en femenino*. Madrid: Universidad de Vigo.
- Nietzsche, F. (1996). *Así hablaba Zaratustra*. México: Porrúa.
- Popkewitz, T. (1991). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Barcelona: Morata.
- Preciado, B. (7 de marzo de 2003). *Acerca de nosotros: artillería inmanente*. Recuperado el 23 de enero de 2013, de www.artilleriainmanente.blogspot.com/cartografias-queer
- Ramonet, I. (1998). *Pensamiento crítico contra pensamiento único*. Madrid: Debate.



Universidad Católica de Manizales

ESPECIALIZACIONES

EDUCACIÓN PERSONALIZADA

2 SEMESTRES - A DISTANCIA
CÓDIGO SNIES 4396

DISPONIBLE EN:
MANIZALES - ARMENIA - CALI - CÚCUTA
FUSAGASUGÁ - MEDELLÍN - PITALITO
POPAYÁN - TULLUÁ

EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

2 SEMESTRES - A DISTANCIA
CÓDIGO SNIES 11322

DISPONIBLE EN:
MANIZALES - ARMENIA - CALI - CÚCUTA
FUSAGASUGÁ - MEDELLÍN - PITALITO
POPAYÁN - TULLUÁ

GERENCIA EDUCATIVA

2 SEMESTRES - A DISTANCIA
CÓDIGO SNIES 91010

DISPONIBLE EN:
MANIZALES - ARMENIA - CALI - CÚCUTA
FUSAGASUGÁ - MEDELLÍN - PITALITO
POPAYÁN - TULLUÁ

Cra. 23 N° 60 - 63 - Av. Santander - Manizales - Colombia
PBX (6) 8 93 30 50 - comunicaciones@ucm.edu.co



TRANSFORMAR REALIDADES INCLUSIVAS DESDE PEQUEÑOS TERRITORIOS: UNA OPORTUNIDAD PARA MIRAR AL OTRO

Objetivo: buscar alternativas pedagógicas para asumir desde los contextos institucionales y del aula, la inclusión educativa de la población con barreras para el aprendizaje y la participación.

Metodología: ejercicio crítico/social. El artículo reflexiona respecto a las posibilidades de apertura de espacios educativos auténticos que respondan a las necesidades contextuales de los educandos con barreras para el aprendizaje y la participación, desde la conversación y confrontación directa con los maestros de la escuela pública en Armenia, Quindío. **Conclusión:** es necesario construir equipos de trabajo que movilicen la inclusión escolar como un asunto propio de las instituciones y no como una tarea de entes externos.

Palabras clave: empoderamiento, inclusión, caracterización pedagógica

Orígen del artículo

Este artículo es producto de la experiencia investigativa vivida entre el año 2010 y 2013, por docentes de apoyo del municipio de Armenia, Quindío, en la búsqueda de alternativas pedagógicas para asumir desde los contextos institucionales y del aula, la inclusión educativa de la población con barreras para el aprendizaje y la participación.

Cómo citar este artículo

Bernal Mejía, A.; Buitrago Echeverri, B; Espinal Gutiérrez, A.; Montejo Niño, L. y Peña Fernández, M. (2014). Transformar realidades inclusivas desde pequeños territorios: una oportunidad para mirar al otro. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 54-65.

TRANSFORMING INCLUSIVE REALITIES FROM SMALL TERRITORIES: AN OPPORTUNITY TO CONSIDER THE OTHER

Objective: to seek pedagogic alternatives to assume, from institutional and classroom contexts, the educative inclusion of people with barriers to learning and participation. **Methodology:** critical-social exercise. The article reflects on the possibility of opening authentic educative spaces that meet the contextual needs of students with barriers to learning and participation, on the basis of conversation and direct confrontation with teachers from public schools in Armenia, Quindío.

Conclusions: it is necessary to build work groups that mobilize school inclusion as a matter of the institutions and not as a matter of external entities.

Key words: empowerment, inclusión, pedagogical characterization



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

Transformar realidades inclusivas desde pequeños territorios: una oportunidad para mirar al otro

Ana María Bernal Mejía¹
Beatriz Lorena Buitrago Echeverri²
Anna María Espinal Gutiérrez³
Lilia Yaneth Montejo Niño⁴
María del Carmen Peña Fernández⁵

¹Psicóloga, Universidad de Manizales. Especialista en Gerencia Educativa, UCM. Docente de apoyo de la Institución Educativa Zuldemayda, Armenia, Quindío. anamariabernalm@yahoo.es

²Educadora Especial, U.P.N. Magístra en Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Especialista en Educación Personalizada, UCM. Docente de apoyo Institución Educativa Teresita Montes, Armenia, Quindío. buitragoecheverribeatrizlorena@gmail.com

³Fonoaudióloga, UCM. Magístra en Educación, UCM. Docente de apoyo Institución Educativa El Caimo.

annamariaesgu@yahoo.es

⁴Educadora Especial, U.P.N. Especialista en Pedagogía, Universidad del Quindío. Docente de apoyo Institución Educativa INEM, Armenia, Quindío.

Limonada0365@hotmail.com

⁵Educadora Especial, Universidad de Pamplona. Especialista en Educación Personalizada, UCM. Docente de apoyo Institución Educativa Eudoro Granada, Armenia, Quindío.

mariacapf@hotmail.com

Introducción

Contexto y aproximaciones iniciales

El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable y una vez más esto es posible debido solo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo (Arendt, 2005, p.207).

Con la promulgación de los Derechos Fundamentales de los Niños, la ONU reconoce la *no discriminación* como un principio fundamental y la *educación* como derecho, desde entonces, se empieza a generar una política que permita a todos llegar a la escuela. A partir de allí, varios términos han rondado el proceso de ingreso y

permanencia de los educandos con condiciones diversas a este escenario de socialización. Interesa particularmente en este artículo, revisar estos términos porque tal como nos lo muestra Paz (2008), ellos marcan y demarcan la forma como los hombres se relacionan, comprenden el mundo y comprenden al Otro. En tal sentido, el autor nos dice:

Cosas y palabras se desangran por la misma herida. Todas las sociedades han atravesado por estas crisis de sus fundamentos que son, así mismo y sobre todo crisis del sentido de ciertas palabras. Se olvida con frecuencia que, como todas las otras creaciones humanas, los imperios y los estados están hechos de palabras: son hechos verbales [...] no sabemos en dónde empieza el mal, si en las palabras o en las cosas, pero cuando las palabras se corrompen y los significados se vuelven inciertos, el sentido de nuestros actos y de nuestras obras también es inseguro (p.3).

En primera instancia, las políticas públicas reconocieron la integración como "una opción ideológico cultural en favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente" (Marchessi, Palacios y Coll, 2001, p. 24); esperando que el educando pudiera socializar con sus pares y lograr un lugar en la escuela. En este momento del proceso político y social, las instituciones optaron por dos formas de integración educativa: una donde los niños compartían el aula con otros compañeros del aula regular. Y otra, un espacio diferenciado para la población con "discapacidad", atendido por una maestra particular, compartiendo un colegio común con los demás educandos.

Con base en lo anterior, Armenia, Quindío, como territorio certificado decide conformar aulas de apoyo especializadas y unidades de atención integral (Decreto No. 2082, 1996) en cada núcleo educativo (Decreto No. 1246, 1990), dichas aulas se diseñaron como un espacio físico para atender a los estudiantes, dispuestas con docentes que apoyaban el trabajo pedagógico. Así mismo, se crearon Unidades de Atención Integral en las que se brindaban diferentes servicios orientados por especialistas (Fonoaudiólogas, Psicólogos y Educadores especiales); se ofertaba capacitación

especializada para la atención a estas poblaciones, específicamente a docentes y padres de familia.

Pasaría más de una década antes de reconocer que, a pesar de su permanencia en ella, los niños no alcanzaban procesos de aprendizaje significativos y continuaban siendo invitados de piedra al aula, por tanto, a la participación social y política.

Al visibilizar las brechas de participación y educación de un alto número de niños y niñas que aún se encontraban por fuera de la escuela e intentando modificar la política hacia una configuración desde lo educativo, que mirara al educando no desde su condición de "discapacitado", característica que connota una condición del sujeto como enfermo; se plantea en la convención de Jomtiem (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990), movilizar el proceso social hacia la configuración de la idea de "*una escuela para todos*". En dicha idea se parte de reconocer que existen educandos que poseen algunas necesidades educativas diferentes durante el proceso escolar; que estas necesidades pueden ser de tipo transitorio o permanente según las condiciones sociales, culturales y biológicas; y cuando ellas permanecían en el tiempo, a estos educandos era preciso reconocerlos como educandos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Revisado el proceso educativo vivido en los distintos niveles de formación, las investigaciones realizadas en varios contextos a nivel nacional e internacional demostraron que, más allá de las dificultades existentes en el sujeto y sus necesidades de educación, el mayor obstáculo para alcanzar procesos de aprendizaje en los estudiantes no pasaba por su condición biológica o psicológica, sino más bien por las actitudes de los docentes y de los demás actores de su entorno social y educativo, para brindarle oportunidades de participación social. Posteriormente, el término migra de Necesidades Educativas Especiales hacia la categoría "*barreras para el aprendizaje y la participación*". Este tránsito evidencia que es en la construcción de relaciones, tanto en el contexto educativo como en escenarios ampliados, donde se generan las dificultades reales a los sujetos que presentan socialmente condiciones diversas a las establecidas culturalmente.



Esta nueva configuración de la apuesta política mundial reconoce las barreras para el aprendizaje y la participación como:

Las dificultades que experimentan los estudiantes para acceder a aprender y participar en la institución educativa; de acuerdo con el modelo social, surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan y limitan su participación (UNESCO, 2004, p.14).

Para visibilizar qué tanto las instituciones educativas estaban preparadas para enfrentar esta política, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (s.f.) diseña como estrategia el Índice de Inclusión y la Guía 34, de la primera:

[...] que contribuyan a mejorar las oportunidades de acceso, permanencia y promoción en la institución educativa para todos, las niñas, niños jóvenes y adultos de su comunidad, independientemente de su condición familiar o personal (discapacidad, pobreza, etnia, cultura, procedencia, sexo o cualquier otra) (p.9).

Y la segunda, como instrumentos que garantizaban el reconocimiento de los procesos y procedimientos a seguir en la consecución de una cultura inclusiva.

Sin embargo, el MEN confió que a través de estas herramientas, las instituciones tendrían suficientes

Con la promulgación de los Derechos Fundamentales de los Niños, la ONU reconoce la no discriminación como un principio fundamental y la educación como derecho.

luces para transformar paradigmáticamente la mirada configurada del otro y resolver las inquietudes sobre inclusión educativa (cultura, política y prácticas pedagógicas).

Siguiendo estos lineamientos, el equipo del municipio diseña una ficha de asistencia técnica para acompañar a las instituciones en procesos y procedimientos, que evidenciaran de manera específica las transformaciones en la comunidad educativa.

Aplicado el índice de inclusión y reconocidos los abismos relacionales entre los distintos actores de la comunidad educativa, se pudo verificar que no bastaba con la instrumentalización de la inclusión para garantizar una participación del sujeto en condiciones diversas. Esta tecnificación terminaba convirtiendo la inclusión en otra mercancía, al respecto Ospina (2012) considera que:

Vivimos en la era mundial de las mercancías, y todo se convierte en mercancías, como lo anunciaron los profetas del siglo XIX. No solo los bienes de consumo, también la educación, la salud, la recreación, el sexo, la guerra, la religión, el descanso, el contacto entre los seres humanos,

el conocimiento, la información, todo se vuelve mercancía: el mundo se vuelve en un inmenso supermercado donde hasta los sacerdotes tienen que correr a celebrar sus oficios en las escaleras de los centros comerciales, para que ni siquiera la fe detenga las maquinarias incansables de la producción y la acumulación (p.12).

La brecha política y lo político contextual

Aunque en materia de política pública internacional y nacional, el ejercicio de inclusión está sustentado en una visión basada en la diversidad como valor, entendiendo la participación ciudadana como un proceso de recuperación del Otro desde su diversidad; aún existe una brecha enorme entre el discurso político y las realidades contextuales, sociales, técnicas y pedagógicas vividas en el ámbito escolar.

Tal como lo señala Rattero (2002):

Es que la propuesta de escuela pensada desde el universal –todo a todos de igual manera en el mismo tiempo y con el mismo resultado- está, desde su concepción condenada al fracaso. Todo aparece de tal modo y ordenado de antemano y despojado de misterio que se despoja también de vida. No hace lugar a la experiencia, la multiplicidad y particularidad en sus propios colores y formas (p.174).

Particularmente nos interesa señalar algunas tensiones aún latentes:

Un proceso de identificación y caracterización basada en la tipificación. Según el MEN, el Sistema de Información de Matrícula [SIMAT]: “[...] es una herramienta creada para facilitar el reporte exacto por parte de las Secretarías de Educación, de los niños y niñas que se matriculan en las instituciones educativas del país” (Resolución 166 del 2009). En este reporte se presentan tipificados los educandos desde su “discapacidad”, siendo un poco contradictorio, si se tiene en cuenta que los conceptos de “discapacidad” y “necesidad educativa especial” han evolucionado, desarrollando conceptos más sociales y contextuales explicados anteriormente.

El registro toma como base un diagnóstico médico al que en muchas ocasiones no accede el educando por su vulnerabilidad social. A partir de

Aún existe una brecha enorme entre el discurso político y las realidades contextuales, sociales, técnicas y pedagógicas vividas en el ámbito escolar.

este diagnóstico se “ nombra ” al educando para así generar acciones específicas y validadas por el MEN, con el fin de acceder a rubros vigilados cuidadosamente por el Estado, dejando a un lado las necesidades pedagógicas esenciales, que por contexto y pretexto aún no han recibido lo pertinente en atención educativa. Como lo referencia Castel (2000)

[...] finalmente, la tercera modalidad de práctica excluyente consiste en segregar incluyendo, esto es, atribuir un status especial a determinada clase de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni reclusos en instituciones especiales... Esta forma de exclusión significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, solo que en una condición interiorizada, subalterna, desjerarquizada [...] La exclusión desaparece como “problema para volverse solo “dato”. Un dato que arroja cifras y que a la vez arroja nombres, rostros sin rostros, indocumentados y sufrimientos (p.78, citado en Gentili 1997, p.4).

Unas representaciones sociales que enmarcan la barrera en la condición del sujeto y no en la configuración de la relación social. A pesar de las movibilidades en materia jurídica de estas representaciones sociales de la realidad, que intentan mover formas de regulación social en la cultura, aparecen solo como eufemismos para nombrar lo mismo, las condiciones reales de la sociedad no cambian. Por esto, en el ámbito cultural todos estos términos y modos de comprender al sujeto y sus relaciones, son utilizados indiscriminadamente para referirse a él y su contexto. Es así como en materia de acción política, las estrategias vividas van desde la conmiseración y asistencialismo, hasta la búsqueda de responsabilidad social como alternativas para dar respuesta a esta construcción de una nueva sociedad.

El parámetro de cumplimiento legal basado en la igualdad y no en la equidad. Bajo la premisa de una escuela para todos, las instituciones educativas del país hicieron de esta consigna un ejercicio

de homogeneidad, donde sus diferencias eran normalizadas y sus necesidades particulares adaptadas a un estándar ya establecido, sometiendo a los educandos con sus diferencias a "ajustarse" permanentemente a las condiciones que impone la lógica, para ser mirados desde su carencia, pues jamás se les ofertan condiciones adecuadas para acceder igualitariamente a los derechos, pero se les hace ver como quienes acceden a ellos por estar con otros que lo sustentan. Así pues, la escuela dejó de ser una escuela para todos y se convirtió en todos a una escuela. A pesar que en materia de política pública la Declaración Mundial de Educación Para Todos (UNESCO, 2009) propende por:

Extender y mejorar la educación de la primera infancia; lograr que todos los niños completen una enseñanza primaria gratuita obligatoria de calidad antes del 2015; velar por la preparación de jóvenes y adultos a la vida activa; aumentar en un 50% el número de adultos alfabetizados antes del 2015; suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza antes del 2015; mejorar la calidad educativa especialmente en lecto-escritura, matemáticas y en competencias prácticas (p.15).

En términos de la evaluación y la enseñabilidad. Hay una representación social del educando con barreras para el aprendizaje y la participación que llevan a minimizar el currículo, mirándolo desde la discapacidad y no de las condiciones reales del sujeto. Se mantiene la visión curricular basada en la discapacidad del sujeto, tal como lo menciona en su obra Brennan (1990):

Hay alumnos con necesidades educativas especiales que no requieren un currículo especial. Esto no quiere decir que el currículo principal no deba ser examinado en función de sus necesidades especiales. Hay otros alumnos para los cuales es esencial un currículo especial, pero de esto no se deduce que sean incapaces de participar en el currículo principal. Una minoría de alumnos pueden ser incapaces de participar en el currículo principal, pero esto no significa necesariamente que puedan beneficiarse del currículo planificado u oculto mediante la interacción con los otros alumnos (p.65).

Falta de una formación docente y pocos tiempos para su cualificación, obligándoles a laborar en aulas sin las herramientas necesarias para dar

respuestas acordes a las condiciones de los sujetos. A pesar de ser planteado desde la Ley 115 (MEN, 1994), el acompañamiento de personal con formación especializada y la promulgación en posteriores disposiciones (Decreto No.366, 2009) de capacitación permanente de los mismos para afrontar este reto educativo, el informe financiado por la Fundación Saldarriaga y Concha (Gómez, 2010) muestra cómo esta no deja de ser otra de las tantas promesas no cumplidas

La ley habla que la escuela, el establecimiento educativo debe contar con un adecuado apoyo pedagógico, y un adecuado apoyo, significa un número apropiado de docentes debidamente formados y capacitados para trabajar con personas con discapacidad, del total de personas registradas que asisten a un establecimiento educativo, el 50,4% manifiestan que no cuentan con este tipo de apoyo [...] No se cuenta con los docentes necesarios, muchos desconocen o se espantan frente a la discapacidad los que de manera conscientes quieren apoyar el procesos no saben ni tienen los recursos que les permita como hacerlo (p.76).

Método

Hay una relación entre el método como camino y la experiencia de búsqueda del conocimiento entendida como travesía generadora de conocimiento y sabiduría, en *Notas de un método*, María Zambrano habla de una metafísica para la experiencia, aquí señala peculiaridad de un método camino para transitar la experiencia de la pluralidad y la incertidumbre, experiencia que hoy la educación debe favorecer, en directa relación con la revelación de la multiculturalidad, de las sociedades en el seno de la planetarización (Morín, Roger y Motta, 2002, p.15).

Evidenciadas estas tensiones como dispositivos que permiten pensar nuevamente la escuela, el equipo de investigación se dispuso a generar estrategias que acortaran las brechas existentes entre la política pública y la acción política; en esta dirección, el ejercicio metodológico que se privilegió fue de corte crítico/social, en tanto reconocía que la inclusión educativa no se construye desde el discurso, sino desde la acción; esto significa que para su construcción es necesario reflexionar sobre esa configuración

de discurso como representación social. Por esta razón, la estrategia de reflexión/acción estuvo marcada por la comprensión de la representación social que habitaba en cada maestro y la apuesta por movilizar esa representación hacia nuevas formas de ver al Otro como lo manifiesta Arendt (2005)

[...] sin el acompañamiento del discurso la acción no solo perdería su carácter revelador sino también su sujeto [...] mediante la acción y el discurso los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano (p.208).

4 Fases de la investigación

Durante la fase uno, el equipo de trabajo se propuso movilizar, a partir de la reflexión, las prácticas educativas hacia los nuevos paradigmas de inclusión y para ello diseñó cuatro talleres, tendientes a dar respuesta a esta necesidad en el territorio.

Taller 1. Cultura inclusiva. Se pretendía partir de las representaciones sociales de los docentes y su malestar con la política pública, para generar reflexión frente a este posicionamiento como una barrera a la hora de acercarse al sujeto en situación de discapacidad. Para lograr su movilidad, se parte de provocaciones a través de algunas pinturas sugestivas del pintor ecuatoriano Guayasamin (*Las manos de América Latina, Fragmentos de vida, Abraza Brasil, Ecuador y Acnur*), con las que se abría el debate sobre el lugar de nuestros niños en el ámbito social y el malestar del docente representados en el grito y la desidia institucional. A partir de allí, se pide al docente que haga manifiestas algunas de las incongruencias que en materia de inclusión educativa considere son su mayor obstáculo. Posteriormente, se le solicita que nombre y adjetive a ese Otro que en algún momento se convierte en su piedra en el zapato y le genera malestar, tanto en el ámbito educativo, como en los demás escenarios de formación. Estas palabras recogidas y puestas en discusión se convierten en materia de reflexión sobre nuestras prácticas y el poder de la lengua a la hora de construir cultura; tal como lo expresa Paz (1997)

Los hombres somos hijos de la palabra. Ella es nuestra creación; también es nuestra creadora:

sin ella no seríamos hombres [...] El lenguaje nos da el sentimiento y la conciencia de pertenecer a una comunidad. El espacio se ensancha y el tiempo se alarga: estamos unidos por la lengua a una tierra y a un tiempo. Somos una historia (p.21).

Taller 2. Caracterización de aula. Con este se pretendía movilizar al docente en su papel de mediador cultural en el proceso de regulación social para develar en las relaciones grupales, cómo ellas afectan la permanencia, convivencia y participación de los sujetos que habitan el aula. Se parte de la idea que estas relaciones más allá de estar constituidas desde los discursos académicos, son portadas por el maestro como una herencia paradigmática "del maestro que le educó"¹ y desde allí estructura la relación con sus educandos. Es decir, cada docente porta consigo una escuela que habita en su corazón plasmada de gestos, movimientos representaciones y ella se convierte, en la mayoría de los casos, en el obstáculo para mirar a Otros desde el extrañamiento. Como nos lo enseña Paz (2008)

Gestos y movimientos poseen significación. Y en ella están presentes los tres elementos del lenguaje: indicación, emoción y representación. Los hombres hablan con las manos y con el rostro. El grito accede a la significación representativa e indicativa al aliarse con esos gestos y movimientos. Quizá el primer lenguaje humano fue la pantomima imitativa y mágica (p.4).

Admitir que la posibilidad de participación e inclusión social del Otro en cualquier espacio, pasa por el reconocimiento que desde la configuración de mundo hace el sujeto con quien se relaciona, como lo muestra Taylor (1993)

En estos últimos casos, la exigencia de reconocimiento se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano. La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad

¹Las comillas son nuestras.

que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido (p.20).

Usualmente, el sujeto se relaciona desde los paradigmas establecidos en su propia historia; romper con ellos implica realizar un proceso de objetivación del propio lenguaje que permita hacer conciencia histórica del lugar que a cada uno se le concede y se le es concedido como un asunto, más allá de la condición biológica del otro. La condición del sujeto es el producto de la relación e implicancia con ese otro que le habita; marcado por pequeños gestos, frases e instrucciones aprendidas de manera inconsciente.

De ahí la necesidad de recuperar a través del lenguaje escénico, los gestos más significativos que habitan aun en su aula como heredad de sus tiempos de estudiante para hacer conciencia de las relaciones tejidas en el aula actual.

Taller 3. Caracterización pedagógica. Orientado hacia el reconocimiento de una ausencia en el aula de hoy: la posibilidad del docente de “conversar” con sus educandos y generar diálogos abiertos que propicien conocimiento y la participación real de los sujetos que comparten un aula. Por ello, en el proceso de formación se toma como referencia el estudio hermenéutico de Gádamer (1984), llevado a la didáctica desde su provocación a la conversación para generar posibilidades de comprensión y reconocimiento del Otro. Tal como nos lo dice el autor:

Acostumbramos a decir que “llevamos” una conversación, pero la verdad es que, cuánto más auténtica es la conversación, menos oportunidades tienen los interlocutores de “llevarla” en la dirección que desearían. De hecho, la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar. Al contrario, en general sería más correcto decir que “entramos” en una conversación, cuando no que nos “enredamos” en ella...He aquí lo que caracteriza las relaciones de los seres humanos. Estas se realizan especialmente en una conversación que no quiere ni persigue otra cosa que compartir el propio punto de vista con el otro, o medirlo por el rasero del otro y comprobar así su solidez a partir de la respuesta que nos llegue (p.464).

A partir de esta conversación, se espera que el docente reconozca las distintas condiciones que afectan el aprendizaje del sujeto puesto que, a pesar de la existencia de diagnósticos médicos que confirman algunas condiciones propias de los educandos convertidas en barreras biológicas para el aprendizaje y la participación, dicho diagnóstico no le permite al maestro reconocer los obstáculos epistémicos vividos por el niño para aprender. Por tanto, resulta necesario realizar una valoración pedagógica que permita conocer sus características educativas y las contingencias institucionales y contextuales para brindar una atención pertinente al educando. Intentando ofrecer al docente una herramienta que direcciona de manera más sistematizada e integral esta valoración, el equipo de trabajo genera un instrumento con las siguientes categorías que invitan al maestro a través de la conversación a reconocer los educandos desde los siguientes elementos:

El **nivel de competencia curricular**: el maestro intenta reconocer cuáles de los saberes propios de su área alcanza el educado para resolver situaciones problemas. Sin embargo, a veces desde los saberes propios de la ciencia, no logra identificar cuáles son las causas que se convierten en obstáculo epistémico, lo cual nos lleva a mirar las bases de configuración de pensamiento que le permiten aprender los saberes específicos; de allí la necesidad de hacer un alto en el camino y mirar detenidamente cómo ha sido el **proceso de adquisición del lenguaje** en el niño como herramienta fundamental para configurar pensamiento.

Hecho este recorrido, el maestro puede encontrar vacíos lingüísticos producto de otros procesos básicos alterados que generaron rupturas en la adquisición y organización del lenguaje y el pensamiento; a estos se les reconoce como **los procesos cognitivos básicos (senso-percepción atención y memoria)**. Para la adquisición de estos procesos, todo sujeto requiere del desarrollo de estructuras basadas en el movimiento; de allí la necesidad de valorar su desarrollo motor.

Por otra parte, si bien dichas estructuras de pensamiento pueden no estar alteradas, las condiciones contextuales del educando podrían convertirse en un obstáculo para aprender, de allí que, además de verificar en la dimensión cognitiva,

al educando se haga necesario también verificarle su dimensión socio-afectiva; por esta razón, dentro de la caracterización también se visibilizan sus niveles de autonomía para responder a las tareas escolares, condiciones contextuales del aula, del entorno escolar y de la familia; los estilos de aprendizaje se refieren a

[...] contrastes intra-individuales consistentes de habilidades que atraviesan diferentes dominios del sujeto [...] en la medida que se refleja en la organización y control de la atención, el impulso, el pensamiento, y el comportamiento, el estilo cognitivo cruza la frontera de los dominios de la actividad humana para reflejar diferencias no solo en los dominios propiamente perceptuales y cognitivos, sino también en los sociales y afectivos, lo cual sitúa este concepto del general de personalidad (Ederich, 2004, p.10).

También, estos estilos de aprendizaje, en algunas ocasiones, no se corresponden con la modelación del docente, de manera que ello también permite evidenciar las barreras vividas por el educando para aprender desde la dimensión socio-afectiva. Hacer todo este recorrido permite al maestro encontrar dónde aparece el obstáculo epistémico del educando, y a partir de allí, generar alternativas de acompañamiento pedagógico para él (flexibilización curricular). Esta flexibilización curricular no siempre puede ser resuelta única y exclusivamente dentro del entorno del aula, sino que requiere del compromiso y participación de los distintos actores del sistema escolar para pensar las acciones dentro y fuera del aula, es decir, en todo el sistema escolar, como ecosistema que debe regular sus relaciones.

Taller 4. Lineamientos curriculares. Pretendía hacer un primer acercamiento desde la caracterización pedagógica a los lineamientos propuestos por el MEN (2006), dado que ellos son el referente fundamental para generar acuerdos sociales sobre los saberes y necesidades que se quieren legar a generaciones venideras: "Se espera que estos: a. Orienten la incorporación de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; b. Garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes" (p.10). Sin embargo, de acuerdo con lo evidenciado en un primer acercamiento a los docentes, existen

fuertes vacíos en su formación desde el saber específico.

En la fase 2, el equipo implementó los talleres diseñados en todas las 32 Instituciones Educativas del Municipio de Armenia, durante el año 2011.

Durante la fase 3 se realizó la sistematización y reflexión a partir de los talleres realizados. En esta fase se recogieron algunos de los gestos, lamentos y malestares más significativos y sentidos por los docentes del municipio, como también algunas de las dificultades mencionadas a la hora de poner en práctica los instrumentos de caracterización pedagógica y caracterización de aula. Este diagnóstico permitió generar procesos de acompañamiento individual a los docentes de las distintas instituciones del municipio.

En la fase 4 y derivado del proceso de reflexión y análisis, se diseñó y ejecutó un plan de acompañamiento individual para los docentes participantes. Dicho acompañamiento se desarrolló a través de estudios de caso de sus educandos, donde además de analizar los procesos pedagógicos propuestos, se invitaba al maestro a reconocer su lugar en estas construcciones de realidad que favorecían o entorpecían los procesos de inclusión educativa.

Resultados

Trascurridos tres años de compartir experiencias y sensaciones de la condición de ser maestros en estos tiempos, muchos son los aprendizajes que difícilmente pueden consignarse en tan corto espacio para narrarse; no obstante, la posibilidad de encuentro a veces alegre y bien recibida, a veces acompañada de la desidia de ¡otra reunión más para hacernos cumplir complementarias! y otras miles de expresiones que hablan de la necesidad de leer esta habitancia que es la escuela, podría decirse que los elementos que a continuación se nombran, más que resultados, se convierten en bitácora para anidar nuevos sueños y pensar nuevos caminos a trasegar en este asunto de construir una cultura inclusiva. Las señales más dicentes desde nuestras miradas fueron:

Empoderamiento del maestro

El ejercicio realizado ha permitido generar dentro de las instituciones educativas un reconocimiento de la importancia de una visión pedagógica del educando, posicionando al maestro como profesional que tiene un lugar y una voz importante e igualmente valiosa a la de los profesionales en salud a la hora de valorar a los educandos, y no solo jugar el rol de ejecutor de estrategias sugeridas, desde los distintos ámbitos de la sociedad.

Elaborando el malestar para convertirlo en posibilidad de acción

El reconocimiento del docente de algunas regulaciones del sistema que afectan la relación con sus educandos y convierten un malestar social en rupturas relacionales con el Otro, permiten situar al maestro más allá de la jurídica y ponerse en situación humana para mediar de manera menos impulsiva y visceral su relación con ellos. Los ejercicios planteados en los talleres de cultura inclusiva, permitieron a los docentes acercarse a esta dinámica para encontrar caminos, a través del lenguaje, que rompan con barreras propiciadas desde su condición de trabajadores.

Las caracterizaciones pedagógicas realizadas a los educandos

Si bien fueron pensadas como instrumentos que permitieran valorar elementos pedagógicos fundamentales del educando, estas más que una valoración completa del estudiante, se convirtieron en una radiografía para comprender los vacíos formativos del maestro y a partir de allí brindar un acompañamiento individual más asertivo desde la construcción de realidad del docente.

Los talleres

Permitieron confrontar tanto a los docentes invitados como a los ponentes, en "reflexión" sobre el lugar que se ocupa a la hora de pensar el proceso educativo y la necesidad de romper con la relación experto/ inexperto, para situarse en condición de pares académicos y así lograr una auténtica conversación. El acercamiento desde los casos particulares permite fracturar un poco la condición de solo receptor en el que cotidianamente se había puesto al maestro y

le invita a pensar colegiadamente estrategias pedagógicas alternas para sus educandos. Así logra *de-construirse* las nociones de capacitación de docentes y la evaluación de educandos como dispositivos de control del sistema; movilizándose hacia una construcción de estos dispositivos como referentes valiosos para pensar el acto educativo.

Los conversatorios

Pusieron en evidencia la dificultad que genera en la creación de entornos educativos adecuados, el situar el estándar como meta y no como referente. La caracterización pedagógica y el ejercicio de acompañamiento provocan al maestro a pensar al sujeto más allá de las pruebas estándar para entrar a mirarlo desde su contexto y situación biográfica, que supera el dato y el estándar. Esto abre una oportunidad para construir una política desde la equidad rompiendo con las lógicas de igualdad instauradas. Este reconocimiento conduce al maestro a resistir la tensión que se ejerce desde las políticas ministeriales y su contexto real, obligándolo a asumir un posicionamiento político frente a su quehacer, exigiendo de él una responsabilidad con el Otro que va más allá del cumplimiento laboral.

Apoyo de la administración

Gracias al aval de la administración municipal para abrir espacios y permitir la creación de los procesos de formación desde la base, y no desde entes externos que se presentan como expertos, este proceso pudo realizarse en todo el municipio y se convierte en política pública de inclusión educativa para el territorio.

Retos y Horizontes

Recuperar la esencia de lo pedagógico desde nuevos instrumentos, puede convertirse con el tiempo en instrumentalizaciones de una relación que es necesario tejer día a día con el asombro, la pregunta, la mirada desde afuera de muchos actores. El gran reto después de vivido este proceso de construcción conjunta maestros-docentes de apoyo-investigadores, es lograr mantener dichos insumos como una provocación para conversar, valorar, reconocer y contravenir los

órdenes establecidos; para mirar siempre al Otro desde otro lugar, que por ser excluido, nos hace también excluidos de alguna manera.

Librarlos de la tentación instrumentalizada del sistema, obliga al equipo a recuperar con guantes de seda cada gesto, acto, palabra y acción no como un formato más a llenar, sino como una provocación al cambio para educarnos conjuntamente, cuánto aprenden los pares y cómo hacer de esta cohabitancia un lugar real para vivir juntos aunque diferentes. El reto es pues mantener tal como nos lo refiere Touraine, el espíritu a vivir como sujetos políticos: “*flores silvestres que no crecen en invernaderos*” (1998, p.256).

Mantener este espíritu y liderazgo dentro de la escuela, implica construir equipos de trabajo que movilicen la inclusión escolar como un asunto propio de las instituciones y no como una tarea a cumplir para entes externos. Esto es, la inclusión requiere dolientes y cada vez ellos son tan escasos como los sujetos políticos que la habitan.

Referencias

- Arendt, H. (2005) *La condición humana*. España: Ed. Paidós Surcos.
- Asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas. [ONU]. (Noviembre 20 de 1989). *Convención sobre los derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www.margen.org/niños/derech8b.html>.
- Brennan, K. (1990). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid España: Ed. Siglo XXI.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo. Documento No.3*. Convenio 363 de 2005, 239 de 2006, 093 de 2007. MEN/ Tecnológico de Antioquia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *SIMAT. Sistema Integrado de Matrícula*. Recuperado el 17 de febrero de 2014, de <http://www.sistemamaticulas.gov.co/ayuda/whnjs.htm>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Introducción de Estándares Básicos de Competencia*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. *Organiza el Servicio de Apoyo Pedagógico para la Atención de la Población con Discapacidad y Talentos Excepcionales en el Marco de la Educación Inclusiva*.
- Ederich, C. (2004) “Estilos Cognitivos en la dimensión de independencia-dependencia de campo - influencias culturales e implicaciones para la educación”. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (s.f.). *Convención sobre los derechos del niño* Recuperado el 20 de enero de 2014, de http://www.unicef.org/spanish/crc/index_protocols.html
- Gádamer, G. (1984). *Verdad y método II*. Salamanca: Ed. Sígueme. S.A.
- Gentili, P. (1997). “La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento”. Ponencia presentada el 20 de setiembre en el Paraninfo de la Universidad. Laboratorio de Políticas Públicas,

- Universidad del Estado de Río de Janeiro. Recuperado el 28 de febrero de 2014, de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>
- Gómez, J. (2010). *Discapacidad en Colombia: Reto para la inclusión en capital humano*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha. Recuperado el 24 de febrero de 2014, de www.colombialider.org/wp-content/uploads/2011/03/discapacidad-en-colombia-reto-para-la-inclusion-en-capital-humano.pdf.
- Marchessi, A.; Palacios, J. y Coll, M. (2011). *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastorno del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. España: Alianza Editorial.
- Morin, E; Roger, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (s.f.). *Índice de inclusión*. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de www.unesco.org/education/countryreport/home_esp.html
- Ospina, W. (2012, 16, 09). *El trabajo y el futuro I*. EL ESPECTADOR.
- Paz, O. (1990) *.Hombres en su siglo*. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Paz, O. (1997). *Palabras preliminares*. Recuperado el 24 de febrero de 2014 de http://www.poeticas.com.ar/Directorio/Poetas_miembros/Octavio_Paz.html
- Paz, O. (2008). *El lenguaje*. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de <http://www.enfocarte.com/3.21/poesia5.html>.
- Rattero, C. (2002). *El fracaso de la escuela en su "para todos"*. Recuperado el 14 de febrero de 2014, de www.ensagarna.ers.Infd.edu.ar
- Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En: Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homosapiens.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 24 de febrero de 2014, de www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf
- Touraine, A. (1998). *Podemos vivir juntos*. Buenos Aires: Editorial FCE.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de www.unesdoc.unesco.org/images/0012/00127583s.pdf
- UNESCO. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las Escuelas*. Santiago de Chile.
- UNESCO. (2009). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Resumen. Superar la desigualdad: porque es importante la gobernanza*. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de unesdoc.unesco.org/imagenes/0017/001776/177609sf.pdf

LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA DESDE LA CULTURA GUAMBIANA

Objetivo: identificar los aspectos centrales de la cultura Guambiana, relacionados con el proceso de enseñanza de las matemáticas. **Metodología:** la investigación se inscribe en la tipología histórica hermenéutica, con un enfoque cualitativo. **Hallazgos:** se resaltan elementos sobre la enseñanza de las matemáticas coherentes con la forma de vida del pueblo Misak. **Conclusiones:** las narraciones de los taitas, las mamás y los líderes del resguardo dan cuenta de las experiencias de vida que se relacionan con la cosmovisión, los trabajos desarrollados con la madre tierra y la construcción de los conceptos matemáticos a partir de las prácticas cotidianas dentro de sus contextos.

Palabras clave: enseñanza de las matemáticas, identidad cultural, población indígena

Origen del artículo

Este artículo es derivado del proyecto “Diálogos con la Cultura Guambiana desde la Educación Matemática” financiado por la Universidad Católica de Manizales.

Cómo citar este artículo

López Herrera, Y. y Marín Idárraga, F. (2014). La educación matemática desde la cultura guambiana. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 66-75.

MATHEMATICS EDUCATION IN THE GUAMBIANA CULTURE

Objective: to identify the main aspects of the Guambiana culture, related to the process of teaching math. **Methodology:** the research is inscribed in the historic hermeneutic typology with a qualitative approach. **Findings:** elements of the mathematics teaching in coherence with the Misak people livelihood are highlighted. **Conclusions:** the stories from the Taita and Mama elders, and the community leaders, tell about the life experiences related to the world view, the labors done with the mother earth and the construction of mathematical concepts from the daily practices in their contexts.

Key words: mathematics education, cultural identity, indigenous peoples



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

La educación matemática desde la cultura Guambiana

Introducción

La educación para el pueblo Guambiano parte de la integración de los conocimientos construidos en el trabajo cotidiano con la "Pacha Mama" (Hoyos, 2011, s.p.) o madre tierra (Cerón, s.f.) "[...] la tierra para ellos es una realidad amistosa y benévola" (Galeón.com, s.d.). Los recursos naturales y su fortalecimiento en la unión familiar y las diversas actividades que se desarrollan en la comunidad, dinamizan la identidad cultural y sus valores, para garantizar el crecimiento en el tiempo y en el espacio (Vasco, 2010). Sin embargo, dicha identidad se había ido perdiendo, debido a que la educación formal no se impartía por miembros de la comunidad, sino por personas ajenas al conocimiento propio de la cultura, en este sentido, Ussa, Tombé, Morales y Almendra (2002) resaltan que

El rescate de la educación del pueblo Guambiano se inició con la recuperación del territorio en

Yolanda López Herrera¹
Fredy Enrique Marín Idárraga²

¹Licenciada en Matemáticas. Magistra en Educación, UCM. Docente Investigadora de la Facultad de Educación, Grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores EFE, UCM. ylopez@ucm.edu.co.

²Ingeniero Electricista. Especialista en Educación Matemática. Estudiante de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia. Docente Investigador de la Facultad de Educación, Grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores EFE, UCM. fmarin@ucm.edu.co

1.980, el cual se encontraba bajo el dominio de grandes terratenientes, en ese entonces se hablaba de recuperar el territorio para recuperar todo. En 1985 con la creación del primer comité de educación en el gobierno de Lorenzo Muelas, se elabora el primer planeamiento Guambiano y se crea El Centro Educativo San Pedro Peña del Corazón. Este centro fue creado por algunos líderes con el fin de llevar a cabo una propuesta que valorara y fortaleciera los conocimientos y saberes de la cultura Guambiana, y que a la vez, permitiera contribuir en la construcción de una educación propia, bilingüe e intercultural (p.27).

Para los gobernantes del cabildo en el año de 1985, la recuperación de una educación propia no era un asunto ajeno, de hecho, nació el interés de recuperar los saberes ancestrales que le son propios al ser Misak, rescatando los conocimientos que poseen los Sabios de la Comunidad: las Mamas, los Tatas, los Taitas y Médicos tradicionales, como fuente del saber; pero también se llegaron a acuerdos sobre que la educación se debía impartir desde los valores culturales propios, para luego complementar con la educación externa o de occidente en términos de interculturalidad, "Bajo el presupuesto pedagógico de que la interculturalidad es la opción educativa más completa para el desarrollo integral de todo ser humano y el progreso sostenido de cualquier sociedad, [...]" (Arroyo, 2009, p.397). Por lo tanto, es un reconocimiento del conocimiento representado a través de la cultura.

Es así como el Proyecto Educativo Misak – PEM,¹ se encamina hacia el rescate de elementos que valoran el sentido comunitario, organizativo y político del pueblo indígena *Wampia*², con el fin de fomentar la participación e integrar los conocimientos a través de sus leyes y obtener el impacto requerido por la comunidad; estas situaciones conllevan a esclarecer más la soberanía y el desempeño del papel del conocimiento de su cultura, sus usos y costumbres, llevarlos al proceso de aprendizaje de cada uno de los componentes que integran y que hacen parte de un modelo propio de educación, centrados en la vida social y cultural del pueblo, que se desenvuelven alrededor de cuatro aspectos: la lengua y el pensamiento; el territorio; las costumbres; la autoridad, en el cual la figura

¹Propuesta curricular para la educación del pueblo Guambiano en los niveles de preescolar y básica primaria.

²Nombre propio según su dialecto.

más importante es el desarrollo de diferentes actividades que puedan dar respuestas a la misma sociedad y a todo el proceso educativo.

Materiales y métodos

El diseño metodológico que se emplea para el desarrollo de la investigación, se registra desde un enfoque cualitativo, puesto que se centra en la descripción de las características de una cultura, sus ideologías y sus procesos de educación. Posturas que identifican a los líderes de la comunidad y el fundamento de una educación propia al rescate de su identidad. "Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, [...]" (Sandoval, 2002, p.15)

Se apuesta por una investigación histórica hermenéutica, porque permite establecer el objetivo, el método y la naturaleza, aspectos relacionados con fenómenos etnoeducativos que viabilizan "la construcción y reconstrucción de saberes desde la perspectiva de la interculturalidad, es decir, a partir del conocimiento y valoración de las culturas y de los elementos de otras culturas que aporten su enriquecimiento" (Rojas y otros, 1998, p.28), directamente enfocados a la formación del ser Misak. Por lo tanto, propende por el rescate de una cultura, el reconocimiento del saber propio de un pueblo en busca del engranaje entre el acto educativo y el contexto en el que acontece. Histórica, dado que tiende a reunir datos del pasado no solo para describirlos, sino también para explicarlos e interpretarlos, con el fin de situar su evolución, sus antecedentes y sus repercusiones (Dávalos, 2012). Hermenéutica, puesto que pretende explicar las relaciones entre el acto formativo y el contexto en el que ocurre. En este sentido, Sandín (2003) considera que "La hermenéutica permite fundamentar aproximaciones interpretativas a través de métodos de investigación centrados en la comprensión y el significado en contextos específicos" (p.61).

La población objeto de estudio está conformada por los representantes de la comunidad indígena del Guambia. Para la recolección de la información



Imagen: Taita Rodrigo Tombe

se cuenta con la colaboración de integrantes del cabildo indígena: Tata, Mamas, Taita, Médicos Tradicionales y docentes de las instituciones educativas pertenecientes al resguardo. Se cuenta con instrumentos apropiados para la investigación de enfoque cualitativo como: la observación participante, ya que “[...] es útil para aportar una visión alternativa y complementaria [...]” (Fernández, 2009, p.427); la entrevista semiestructurada (Woods, 1987) como estrategia para recoger la información directa de las personas implicadas; la grabación de narraciones de los mayores líderes del resguardo, puesto que otorga evidencia específicas (Fernández, 2009) de los procesos; y las encuestas a maestros de las instituciones.

Resultados

El proceso de la matemática llevada en la cultura

Para el pueblo guambiano, la matemática es fundamental en todo proceso formativo, es por esto que, en palabras del Taita Julio, “*La matemática se desarrolla desde la casa en el “fogón” sin tener necesidad de pensar en la enseñada en las escuelas tradicionales, o sea una matemática occidental*” (Entrevista a Taita Julio, 2013)³. En el

³El Taita Julio pertenece a las personas mayores de la comunidad, es considerado el Médico tradicional del pueblo, nada se hace

“La matemática se desarrolla desde la casa en el “fogón” sin tener necesidad de pensar en la enseñada en las escuelas tradicionales, o sea una matemática occidental”

fogón -la cocina- los padres van dando consejo a los niños sobre cómo es la vida en la comunidad y los educan enseñándoles la numeración, iniciando con el número cuatro, porque a través de este se busca el equilibrio del ser Misak. Sus primeros conocimientos matemáticos se centran en las operaciones básicas, les enseñan la suma y la multiplicación como tarea primordial para construir unidad; no se considera la división, mucho menos la resta, puesto que todo está representado por el todo y para todos, de hecho, “*Desde que en la escuela se enseñó a dividir, esto generó división entre los pueblos, pues ya cada uno quiere lo suyo y se olvida de la familia que somos*” (Entrevista a Taita Julio, 2013). En este sentido, el Taita Segundo manifiesta: “*La resta quita no da, y nosotros damos a los que necesitan a nuestros hermanos, por eso no hay resta, si falta algo solo no está, no existe más*” (Entrevista a Taita Segundo, 2013)⁴. No se manejan signos para realizar operaciones; los números

sin su autorización, todos buscan en él el equilibrio.

⁴El Taita Segundo Tombe pertenece a las personas mayores de la comunidad y fue dos veces Gobernador del cabildo, en repetidas ocasiones Alcalde del cabildo, en dos periodos consecutivos Alcalde del municipio de Silvia.

están representados por símbolos⁵ propios de la cultura.

Desde la cosmovisión Misak, la matemática surge, se expresa y se desarrolla en y a partir de los principios de unidad, equilibrio y armonía que debe mantenerse en el universo, en el territorio, en la relación hombre naturaleza y con los demás seres. Por tanto, los procesos de cuantificación y numeración están en función de la conservación de ese equilibrio y armonía; en tal sentido, se puede hablar de la existencia de unas *operaciones matemáticas*, que llevan inmersas los principios y los valores culturales.

La suma se concibe como la llegada continua de los seres humanos a este mundo; se produce un incremento de la cantidad de personas, en la familia, en la comunidad, el aumento de la cosecha. La resta es considerada desde una disminución o desprendimiento de algo que altera el equilibrio y debe trasladarse a otro sitio o espacio. “*Cuando llegaron los colonizadores nos robaron territorio, esto hizo que se alterara la vida del pueblo, por esto no es recomendable enseñar la resta en nuestras escuelas*” (Entrevista a Taita Julio, 2013).

El concepto de división desde la mirada occidental, no existe en la cultura y en el pensamiento Misak porque atenta contra la integridad del pueblo, contra los principios de unidad, equilibrio y armonía, puesto que promueve la discordia, la confrontación, el aislamiento. Se maneja el concepto de situarle a cada uno lo que le corresponde dependiendo de la situación, el evento y el espacio en el que se encuentre.

La esencia y la trascendencia de la matemática en el contexto del pensamiento y la cosmovisión Misak para los Guambianos, significa que su proceso de enseñanza y aprendizaje en las generaciones actuales y las venideras, garantizará la significación de los conocimientos y el arraigo identitario de cada integrante del pueblo y, de esta manera, la permanencia y pervivencia cultural en el tiempo y en el espacio.

⁵Esto se tocará en otro artículo, pues es necesario escritura propia.

Desde la cosmovisión Misak, la matemática surge, se expresa y se desarrolla en y a partir de los principios de unidad, equilibrio y armonía.



Figura 1. Institución Educativa La Campana – salida de campo.⁶

A nivel de las matemáticas, los estudiantes inician el conteo de diversos elementos de la naturaleza, la relación de las representaciones geométricas con el entorno y el concepto del número, pero sin tener todavía la estructura de este, puesto que estos se conocerán más adelante con la ayuda de moldes que son diseñados sobre la tierra;

⁶Fotografía de Ascensión Hurtado Tombé

el maestro lleva el número que se emplea en el lenguaje matemático general, es decir, el número arábigo⁷ y le enseña al niño la simbología propia de la cultura.



Figura 2. Moldes de números y trabajo práctico⁸.

⁷El número arábigo es la representación simbólica de los números.

⁸Fotografía de Fredy Marín



Figura 3. Enseñanza de la simbología propia de los números en la escuela⁹.

Para las comunidades Guambianas, los diálogos, el trabajo en el entorno y la asimilación de los conocimientos en el contacto con la madre tierra, son la fuente de la sabiduría, muy importantes para la construcción de los conocimientos. Es común que los Taitas y las Mamas asistan a las instituciones educativas a realizar diálogos con los estudiantes en la lengua materna, con el fin de comunicar el conocimiento innato.



Figura 4. Visita de Taitas a la Institución Educativa La Campana¹⁰.

Otro aspecto fundamental para los Guambianos son las actividades escolares, ya que forman parte importante de las experiencias educativas

⁹Fotografía de Yolanda López

¹⁰Fotografía de Ascensión Hurtado Tombé.

propias de las comunidades, entre ellas, es posible distinguir la incorporación de materiales provenientes del medio ambiente en los trabajos del aula y el trabajo en las partes externas abandonando las cuatro paredes del aula, tarea en la cual se destacan los recorridos, concebidos como actividades didácticas que permiten un trabajo integral, pues en cada uno se trabajan las distintas áreas curriculares.

Discusión de Resultados

La educación matemática en el pueblo Guambiano

El pueblo Guambiano se encuentra localizado al oriente del Departamento del Cauca, municipio de Silvia, con una extensión de 18.000 hectáreas, entre ellas 6.000 son destinadas al cultivo, 9.000 son páramos y el resto son rastrojos y peñascos según datos registrados en el Cabildo Indígena del Resguardo del Guambía.

La cultura “[...] se basa en “*Namui pire*”, “**Namui Usri**”¹¹, que contiene una profunda cosmovisión expresada en su forma de ser, vivir y actuar con la naturaleza que los rodea” (Cabildo Indígena del Resguardo del Guambía, 2011, p.3). Por ello, uno de los fundamentos que caracterizan al pueblo en relación con la educación propia, es el trabajo colaborativo, donde se evidencia la entrega y sentido de pertinencia por el territorio, con igualdad de derecho (*latá-latá*) — estas palabras están relacionadas con los sentidos de la vida del guambiano— (Vasco, 2010).

De este modo y de acuerdo con la formación del ser Misak, se da inicio a la educación propia del resguardo, todos los miembros de la comunidad representan su estilo de vida a través de la minga (*alik*), donde aplican el principio de unidad en el que *todo es para todos* (Aranda, 1998). Por tanto, al niño Misak desde temprana edad se le enseña a ser una persona trabajadora y comprometida con el sostenimiento de la tierra.

Es así como se da origen a la formación matemática; para los guambianos las matemáticas nacen en el mismo instante en que se inicia el proceso de gestación del niño, puesto que todo el lenguaje de comunicación de los miembros del resguardo es,

¹¹Término asignado a la madre tierra.

como el Taita Segundo manifiesta, “*en la comunidad se habla en términos matemáticos guambianos*” (Entrevista a Taita Segundo, 2013). De hecho, todo lo que acontece al ser Misak posee un lenguaje matemático, es decir, desde que el niño inicia su formación en la cocina¹², los padres emplean para su educación principios que relacionan la numerología para vivir mejor (Liberato, 2006), dado que si no siguen estas recomendaciones, en un futuro su vida tendrá inconvenientes. La educación la centran en el número cuatro y le enseñan al niño que las labores que realice deben ser entorno a este número, por ejemplo:

Quando alguien fabrica un tambor, tiene que elaborar cuatro tambores porque de lo contrario podría morir inflado como un tambor.

El médico tradicional cuando hace la limpieza da cuatro giros a cada persona para equilibrar las energías del cuerpo. Igual utiliza cuatro plantas principales para realizar el refrescamiento, para que quede completo.

Quando la mujer tiene su primera menstruación, debe estar cuatro días en el michiya¹³.

El espacio lo componen de cuatro dimensiones. Cuando se inaugura una casa, el que inicia el baile debe completar cuatro piezas, de lo contrario sufrirá la vena varice.

El matrimonio está compuesto por cuatro personas: los dos novios y los dos padrinos (Cabildo Indígena del Resguardo del Guambía, 2011, p.10).

Es así como el ser Misak vive la matemática, donde el número cuatro es la base fundamental de sus vidas; los valores culturales hacen del ejercicio pedagógico, construcción de conocimiento, sea en la escuela o en la casa, por ello la matemática Misak, según los mayores, se visualizan desde el **espacio** en relación con el número, el **tiempo** cuando están en la siembra y la **distancia** en el recorrido por el territorio.

La Cosmovisión en el pueblo Guambiano

La cosmovisión para el pueblo Guambiano, representa la identidad cultural, la trascendencia, los saberes y la tradición oral que se ha difundido

¹²Se refiere a: “La Autoridad nace en la familia, alrededor del fogón, como pilar de la comunidad (a través de los taitas y mamas) son delegados al cabildo que pueden ser fortalecidos por la asamblea” (Cabildo Indígena del Resguardo del Guambía, 2011, p. 3).

¹³Lugar especial donde debe permanecer la mujer en tiempo de su menstruación.

de generación a generación. El desarrollo de la comunidad parte del contacto entre la naturaleza y los seres, por eso el canto y el vuelo de las aves, los fenómenos naturales “[...] los sitios sagrados, las estrellas, son los que determinan el comportamiento social del ser Misak” (Cabildo Indígena del Resguardo del Guambía, 2011, p. 12). Por ello, la lógica matemática vista desde la cultura occidental, va en contravía de las lógicas del pueblo Wampia, en palabras del Taita Segundo, “*El pasado al frente no va en línea vertical, ni horizontal, le lleva a otra dirección*” (Entrevista a Taita Segundo, 2013). De acuerdo con Vásquez de Ruiz (1995)

[...] el tiempo y los hechos transcurridos se ubican al frente de la persona porque es lo que se puede revivir y volver a contar como si se estuviera viendo. Lo que todavía no ha sucedido se coloca atrás porque es lo que se desconoce, lo que no se puede ver. O sea el pasado está al frente y el futuro atrás. La persona se desplaza sobre el eje del tiempo dando la espalda al futuro, al porvenir y mirando desde el momento actual hacia el pasado (p.46).

No obstante, para el Taita Segundo, “*la educación guambiana tiene sus propios canales de formación, otras formas, otras estrategias*” (Entrevista a Taita Segundo, 2013). Es decir, para el ser Misak, la escuela tradicional de la cultura occidental se ha convertido en un lugar donde cohartan la existencia, los ideales de las comunidades indígenas, ya que los niños del pueblo tienen un aprendizaje directo con lo que se les enseña en la casa, ellos viven la matemática desde sus inicios. Es así como esta se ha convertido en el área de formación más importante dentro de la cultura; dentro de sus actividades viven la matemática, dado que relacionan todo con el número: los cultivos, las cosechas, los ciclos lunares, el trabajo con la comunidad, etc.

Para el ser Misak, el número cuatro tiene una representación especial (mencionado anteriormente). En la representación de los números arábigos, el número cuatro tiene su origen en los cuatro ángulos interiores que forma dicho número (Boyer, 1999; Collette, 1993). Dentro del cotexto familiar del guambiano, las actividades giran entorno a dicho número, pero otros como el número uno, el dos y el tres, también tienen importancia y están representados por:

- El número uno (1) es la autoridad, uno mismo, la persona.
- El número dos (2) representa la pareja.
- El número tres (3) el primogénito.

El Proyecto educativo Misak se desarrolla en 19 centros que conforman un total de 3.500 estudiantes. Los materiales que se utilizan en este proceso son elaborados por los investigadores Guambianos, muchos de ellos elaborados en dos lenguas: *Namtrikuan Asha Poram Kusremik, Urek Krri Ala Maram Kusrepeloker, La voz de los mayores, Ley Misak, Misakmisak Waramik Korosrop Wachip Kusrennop Komik, Piurek, Hijos del Agua*, entre otros.

Los espirales del conocimiento

El Proyecto pedagógico en la enseñanza aprendizaje se da en las dos lenguas: *Namui Wam y Castellano*; y contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural Misak. El objetivo principal de estas dos lenguas es formar a los niños y niñas “bilingües e interculturales para la vida” (Ussa; Tombé; Morales y Almendra, 2002, p.30). De acuerdo con Tombé (2011), el plan de estudios de la educación básica del pueblo Misak establece los seis espirales del pensamiento:

Espiral territorio, espiral comunidad, espiral identidad, espiral espiritualidad, espiral matemática y espiral comunicación. Las cuatro primeras espirales tienen que ver con la vida y los saberes del pueblo Misak, en cambio, las matemáticas y la comunicación se interrelacionan entre sí con toda las espirales formando un tejido de saberes, base fundamental para el ejercicio de la interculturalidad en todo el proceso educativo (p.2).

Por consiguiente, el enfoque educativo propuesto por los líderes de la comunidad propende por descubrir varias formas de vivir y expresarse, con el fin de permitir el desarrollo integral de cada uno (Arroyo González, 2009). Así mismo, al entrelazar la espiral comunicación se desarrolla el fortalecimiento, tanto de la lengua materna como del castellano, para manifestar habilidades comunicativas dentro y fuera de la cultura.

Conclusiones

- La enseñanza de las matemáticas inicia desde las actividades de la casa, en el fogón, cuando el niño acompaña a sus padres en sus labores, por lo que se considera el conocimiento que trae el niño a la escuela como un Todo.
- Las salidas de campos se conciben como estrategias pedagógicas para la apropiación del conocimiento de una forma práctica, puesto que todo espacio y momento son pedagógicos.
- La enseñanza en la escuela tradicional desliga los conocimientos propios de la cultura.
- Para los Misak, las operaciones básicas de las matemáticas propuestas en la cultura occidental contradicen el pensamiento Guambiano.
- Dentro de las operaciones básicas no se da importancia a la resta ni a la división puesto que esto atenta con el equilibrio del ser Misak.
- El número cuatro representa la integridad y el equilibrio del pueblo.
- Las actividades como la Minga y el Trueque se convierten en estrategias pedagógicas para la construcción del conocimiento matemático.
- Los juegos, los cantos y la poesía también hacen parte de las estrategias en el proceso de aprendizaje, tanto de la lengua como de la matemática, ya que los estudiantes de las comunidades Guambianas siempre buscan relacionarse por medio de la imitación, las actividades de la familia y de algunos animales, de allí que muchos hablan de sus sueños y sus esperanzas.
- En las observaciones hechas al trabajo de los maestros nativos, se puede evidenciar que trabajan no solo la lengua propia sino el castellano, para evitar problemas y barreras interculturales de lingüística con resultados positivos, ya que los estudiantes leen, escriben y hablan en los dos idiomas sin interferencias.
- Los guambianos se consideran hijos del agua, pero no la del mar, sino la que proviene de los páramos, las quebradas, los ríos y las lagunas.

Referencias

- Aranda, I. (1998). "Comportamiento ecofisiológico de *F. sylvatica* L. y *Q. petraea* (Matt) Liebl en el "Hayedo de Montejo de la Sierra"" (C.A.M.). Tesis de grado, Universidad Politécnica de Madrid.
- Arroyo González, R. (2009). Enfoque Didáctico para la Interculturalidad. En Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (Coord.). *Didáctica General*. (pp.391 - 414). Madrid: Pearson.
- Boyer, C. (1999). *Historia de la matemática*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia. (2011). *Proyecto Educativo Guambiano. Por la vida y la permanencia del Ser Misak en el tiempo y en el espacio. Propuesta curricular*. Silvia Cauca-Colombia.
- Cerón, A. (s.f.). *Comunidad Guambiana - Cauca - Colombia - Adrian Cerón*. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de <http://adrianceron-encuentroandino.es.tl/COMUNIDAD-GUAMBIANA--CAUCA--COLOMBIA.htm>
- Collette, J. P. (1993). *Historia de las matemáticas*. Vol. 2. España: Siglo XXI Editores.
- Galeón.com. (s.f.). *Culturas Indígenas Colombianas - Grupo Indígenas Guambianos*. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de <http://www.galeon.com/culturasamerica/Cultura.htm>
- Dávalos, C. (24 de marzo de 2012). *Perspectiva: Los Métodos en la Investigación Pedagógica*. Recuperado el 15 de agosto de 2012, de <http://elblogdecharitodr.blogspot.com/2012/03/los-metodos-en-la-investigacion.html>
- Fernández Cruz, M. (2009). Indagación e Innovación en Didáctica. En Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (Coord.). *Didáctica General*. (pp.417-437). Madrid: Pearson.
- Hoyos Mazuera, X. (7 de Noviembre de 2011). *Azul guambiano. Culturas, lenguas y literaturas de América Latina*. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de <http://culturaslenguasyliteraturasdeal.blogspot.com/2011/11/azul-guambiano.html>
- Liberato, A.; Junqueyra, B. y Bryg, I. (2006). *Vivir mejor a través de la numerología: guía práctica para tomar decisiones, orientar nuestras vidas y aprovechar las oportunidades*. Random House Mondadori.

- Rojas, Axel A. y otros. (1998). *Fundamentos de la Etnoeducación*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ICFES. Recuperado el 20 de agosto de 2014, de http://www.iiicab.org.bo/Docs/doctorado/dip3version/M2-3raV-DrErichar/arc_6667.pdf
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Tombé, M.R. (2011). *La Educación Bilingüe e Intercultural: Memoria y Tradición MISAK*. Recuperado el 10 de febrero de 2014, de http://www.premiocompartir.org/maestro/propuestas/2011/785_20110315_34560764.pdf
- Ussa, E.; Tombé, A.; Morales, M. y Almendra, S. (2002). "Interferencia lingüística de la lengua castellana en Lengua Guambiana". Tesis de grado, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Vasco Uribe, L. G. (Noviembre de 2010). *Luis Guillermo Vasco Uribe (libros)*. Recuperado el 27 de febrero de 2013, de <http://www.luguiva.net/documentos/subIndice.aspx?id=10>
- Vasco Uribe, L.G. (2010). *Luis Guillermo Vasco Uribe. Movimiento indígena*. Recuperado el 4 de febrero de 2014, de <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=25>
- Vasquéz de Ruíz, B. (1995). La Ubicación del Guambiano. *Proyecciones Lingüísticas* 1(1), 41-50.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Paidós.

EL CONTEXTO DE LOS MENORES TRABAJADORES COMO ESTRATEGIA PARA LA COMPRESIÓN DE LA NOCIÓN DE MAGNITUD Y CANTIDAD

Objetivo: propiciar el aprendizaje del objeto matemático de magnitud y cantidad en menores trabajadores, mostrándoles cómo la educación es una alternativa para superar su condición de vulnerabilidad. **Metodología:** se utiliza como marco teórico las situaciones didácticas, de acuerdo con los lineamientos de atención educativa a poblaciones vulnerables; se parte del contexto del estudiante y con una metodología de ingeniería didáctica apoyada en la resolución de problemas en contexto, se desarrollan secuencias de enseñanza y de aprendizaje. **Hallazgos:** el menor aprende en la práctica de su labor. **Conclusión:** aprovechando el contexto del menor trabajador, se logra optimizar el proceso de enseñanza de conceptos matemáticos.

Palabras clave: resolución de problemas, niño desfavorecido, trabajo de menores

Origen del artículo

Este artículo de investigación corresponde a un reporte de caso, que tiene como objetivo propiciar el aprendizaje del objeto matemático de magnitud y cantidad en menores trabajadores, mostrándoles cómo la educación es una alternativa para superar su condición de vulnerabilidad.

Cómo citar este artículo

López Jaramillo, A. y Aldana Bermúdez, E. (2014). El contexto de los menores trabajadores como estrategia para la comprensión de la noción de magnitud y cantidad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 76-82.

THE CONTEXT OF WORKING CHILDREN AS AN STRATEGY FOR THE UNDERSTANDING OF THE NOTION OF MAGNITUDE AND QUANTITY

Objective: to promote the learning of the mathematical object of magnitude and quantity in working children, showing them how education is an alternative to overcome their condition of vulnerability. **Methodology:** didactic situations in accordance with the guidelines of educational attention for vulnerable groups are used as theoretical framework. Taking the student's context and with a methodology of didactic engineering, supported in the resolution of problems in context. Sequences of teaching and learning are developed. **Findings:** the minor learns in the practice of his labor. **Conclusion:** taking advantage of the context of the working child, it is possible to optimize the process of teaching mathematical concepts.

Key words: problem solving, disadvantaged children, child labour



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

El contexto de los menores trabajadores como estrategia para la comprensión de la noción de magnitud y cantidad

Introducción

La dinámica de la sociedad actual plantea una serie de cambios en la estructura familiar que vienen desde tiempo atrás (Rico de Alonso, 1999), como es el caso de los hogares donde los proveedores de los ingresos monetarios son los menores, quienes en lugar de vivir alegremente su infancia y priorizar en su educación y formación, deben asumir roles laborales para contribuir con el sostenimiento de sus familias. Esta situación obedece, en ocasiones, al abandono de uno de sus padres o ambos, porque delegan su responsabilidad en un solo progenitor, familiares cercanos o lejanos, vecinos, incluso, desconocidos, quienes quedan a cargo de los niños, y por circunstancias tal vez económicas o por incapacidad física del adulto, los someten a este tipo de tareas.

Alba Marien López Jaramillo¹
Eliécer Aldana Bermúdez²

¹Licenciada en Matemáticas y Computación, Universidad del Quindío. alba_marien_lopez@hotmail.com

²Licenciado en Matemáticas, Universidad del Quindío. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Magíster en Administración de la Educación, Énfasis en Dirección, Universidad del Valle. Doctor en Educación Matemática, Universidad de Salamanca. eliecerab@uniquindio.edu.co

Esta condición de ser un menor de edad asumiendo responsabilidades de adulto, vulnera tanto sus derechos, como su salud física y mental (Briceño Ayala y Pinzón Rendón, 2004). Tal es el caso de los niños menores trabajadores en Tolú viejo, según lo exponen Palacio, Amar, Madariaga, Llinás, y Contreras (2007); en su investigación encontraron que estos inician su vida laboral a los 6 años picando piedra, más exactamente rocas calcáreas; comprobaron que la salud de estos niños se encontraba más afectada con respecto a los que no realizan esta labor. Los menores trabajadores son niños con un alto nivel de frustración pues su condición les impide realizar gran parte de las actividades inherentes de la infancia. De igual manera, obstaculiza su educación por ocupar el tiempo en el que debían estar estudiando o reforzando los conocimientos (Pedraza Avella y Ribero Medina, 2006), lo que ocasiona que en su proyecto de vida no existe un futuro en el que la pobreza pueda ser un aspecto evitable de su vida.

Las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su *Plan Sectorial de Educación (2002 – 2006) “La Revolución Educativa”*, garantizan el derecho a la educación en un ambiente inclusivo, atendiendo así, no solo la población vulnerable o con barreras para el aprendizaje o diferentes etnias, sino a toda la población en general; propiciando diversidad que atienda las diferentes maneras que tienen los niños, niñas y jóvenes de aprender. La Universidad del Quindío en su programa “Pedagogía Re-educativa” implementó la empresa “La Escuela Busca el Niño”, por medio del cual se logró vincular alrededor de 583 menores que se encontraban fuera del sistema educativo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1998).

Con el ánimo de sostener lo logrado en este programa de vinculación al sistema educativo de menores trabajadores, poder ofrecerles una mejor opción para su proyecto de vida en mejora de calidad de la misma y, de igual manera, atendiendo las políticas de la educación inclusiva, este estudio busca generar estrategias que lo mantengan no solo vinculado al sistema sino también activo y consciente de su proceso formativo como la principal alternativa para un mejor futuro, que garantice la superación de su condición de vulnerabilidad. Para esto se trabajará

el concepto matemático de Magnitud y Cantidad en problemas aritméticos que se formulan de manera verbal en una o varias frases, estos son empleados para facilitar el acercamiento del alumno con la aritmética; se componen de datos conocidos relacionados con datos desconocidos, los cuales se obtienen a través de la combinación de relaciones y operaciones aritméticas aditivas y multiplicativas.

La fundamentación de las primeras nociones o conceptos matemáticos son cruciales en el éxito o fracaso de la vida escolar (Bermejo y Lago, 1991), identificar cómo cuenta el niño, qué relaciones de medida utiliza y qué comparaciones realiza, es de suma importancia ya que estas prácticas tienen su aplicabilidad en diversos campos y situaciones cotidianas. Además, constituyen la base de otros conceptos matemáticos (Cantero Castillo, 2010). En la cotidianidad es más usada la estimación y aproximación que la medida exacta, y aunque esta práctica no es nada sencilla de adquirir, para los menores trabajadores es familiar, incluso llegan a manejar las estimaciones y aproximaciones con destreza (Vasco, 1990).

Este estudio tiene como marco teórico las situaciones didácticas de Brousseau (1997), esta hace referencia a un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un estudiante o un grupo de estudiantes, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor), con la finalidad de lograr que estos estudiantes se apropien de un saber constituido o en vías de construcción. Esta teoría permite diseñar y explorar un conjunto de secuencias de clase concebidas por el profesor con el fin de disponer de un medio para realizar un cierto proyecto de aprendizaje.

Una situación didáctica en matemáticas presenta varios elementos: *el contrato didáctico, la situación problema, la variable didáctica y la situación a-didáctica*. El contrato didáctico (Chevallard, 1991) hace referencia a los compromisos y los resultados que espera el profesor del estudiantes y viceversa, debe existir una regla o acuerdos claros que se tienen en la situación didáctica; el concepto teórico en didáctica no es contrato, ni corresponde al camino de búsqueda de un contrato hipotético. La situación problema puede



ser de control o aprendizaje, es de control cuando la aplicación del saber nos sirve para comprobar si el estudiante ha adquirido el conocimiento; y de aprendizaje si se plantea un problema al estudiante y este debe tener una estrategia y conocimiento previos que le permitan resolverlo. En la variable didáctica, el profesor modifica la estrategia con el fin de generar cambio en ella que le permita al estudiante llegar al saber matemático intencionado.

Además, la teoría de situaciones didácticas (Brousseau, 1997) y la teoría de la transposición didáctica (Chevallard, 1991), tienen una visión sistémica al considerar a la didáctica de las matemáticas como el estudio de las interacciones entre un saber, un sistema educativo y los alumnos, con el objeto de optimizar los modos de apropiación de este saber por el sujeto (Brousseau, 1997).

Materiales y Métodos

Este estudio es de tipo cualitativo e interpretativo (Medina y Castillo, 2003), porque utiliza un método adecuado para analizar el comportamiento de los estudiantes, generando afirmaciones y cuestionamientos reflexivos de las evidencias a partir del análisis y los objetivos de la investigación.

Esta condición de ser un menor de edad asumiendo responsabilidades de adulto, vulnera tanto sus derechos, como su salud física y mental.

Corresponde a un estudio de caso con menores trabajadores de grados 6° de educación básica secundaria, habitantes del barrio El Silencio de la ciudad de Armenia (estrato 2). Según Stake (1999), el estudio de caso consiste en observar la particularidad y complejidad de un caso singular, no en comparar comportamientos con otros, sino determinar y conocer sobre una actividad en particular del estudiante, qué hace y cómo lo hace. Está fundamentado en la Ingeniería Didáctica, que se sustenta en la teoría de situaciones didácticas (Brousseau, 1997) y la teoría de la transposición didáctica (Chevallard, 1991). En este proceso metodológico se distinguen cuatro fases bien diferenciadas: 1. Análisis preliminares; 2. Diseño y análisis a priori de las situaciones; 3. Experimentación y 4. Análisis a posteriori y evaluación.

Es de aclarar que en este estudio se ha indagado sobre el trabajo realizado por el estudiante, qué, cómo y dónde lo realiza. Con base en esta información, se le asignó una tarea con el objetivo de conocer y comprender cómo este menor trabajador realiza las cuentas de los objetos que vende y con qué unidades de medida lo hace, y

a partir de ello, diseñar secuencias didácticas de enseñanza que le permitan al profesor aprovechar la experiencia del estudiante para orientarlo en el aprendizaje de la noción de magnitud y cantidad desde la experiencia del estudiante.

Resultados

Los resultados muestran que la resolución de problemas en la enseñanza matemática cobra sentido para los menores trabajadores cuando se presentan en un contexto cercano a su cotidianidad y familiar para ellos, como es lo relacionado con su actividad laboral. De igual manera, la experiencia con secuencias didácticas pone de manifiesto que las matemáticas pueden ser enseñadas a partir de estos ambientes donde son aplicadas de manera empírica, logrando la consolidación de los conceptos teóricos bien fundamentados. El estudiante pone de manifiesto que las matemáticas tienen sentido para él cuando pueden ser aplicadas a situaciones conocidas, es decir, cuando le son significativas.

Discusión de resultados

La actividad consistió en el planteamiento de una situación en la cotidianidad de su trabajo, para lo cual se tuvo en cuenta la siguiente información suministrada por él en entrevista realizada con anterioridad:

El estudiante manifiesta que trabaja los fines de semana en el estadio vendiendo paquetes de papas y de crispetas que le entregan en una canastilla; al final del día entrega el dinero de la venta y devuelve los paquetes que le quedaron, cada paquete lo vende a \$1.000 y por paquete vendido se gana \$200. La acción de salir a vender, él la llama "maniar". El empleador del niño se llama Chucho.

Las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su Plan Sectorial de Educación (2002 – 2006) "La Revolución Educativa", garantizan el derecho a la educación en un ambiente inclusivo.

El sábado sales a maniar, Chucho te entrega la canastilla con 90 paquetes de papas y 70 paquetes de crispetas. Durante el día se te pierden 2 paquetes de papas y 1 paquete de crispetas, sin que te des cuenta. Si la venta de día fue de 30 paquetes de papas y 30 paquetes de crispetas:

Preguntas:

- ¿Cuánto dinero debes entregarle a Chucho?
- ¿Cuántos paquetes de papas y de crispetas le devuelves?
- ¿Cuánto te ganas por la venta del día?

Esta es la forma como respondió el estudiante:

Respuestas

- * *Res* Chucho le tengo que entregar de plata de las crispetas 30000. y 40 paquetes
- * *Res* Chucho le tengo de parte de las papas le tengo que entregar de plata 30000. y paquete 60.
- * *Res* En total por los paquetes vendidos me ganó 12.000 En total por las crispetas y las papas

Con respecto a los paquetes perdidos, manifiesta que Chucho normalmente no se los cobra.

En un acompañamiento realizado el día domingo, se logró determinar que el niño toma su tiempo para realizar correctamente las operaciones mentales al momento de recibir dinero y entregar la devuelta. Muy esporádicamente se equivoca, pero pronto corrige el error.

Como podemos observar, responde acertadamente al dinero que se gana y al dinero que debe entregar; sin embargo, se equivoca con respecto a los paquetes que debe entregar. Llama la atención que el niño en ningún momento realiza operaciones en el papel, todo su proceso es mental y la organización de las respuestas da cuenta de esto. Además, en las respuestas no tiene en cuenta los paquetes perdidos, tal vez sea significativo el hecho que no se los cobren, por tal razón no los tiene presente a la hora del inventario de entrega.

Es de aclarar que el rendimiento del estudiante en el aula regular no es precisamente bueno, al respecto sería necesario analizar varios factores, entre otros, que el niño no maneja los conceptos matemáticos teóricos como se manejan en clase, sino más bien procesos mentales prácticos muy en su contexto.

Conclusión

Los menores trabajadores evidencian cómo su actividad los hace diestros en el manejo del concepto de magnitud y cantidad, aun cuando no lo adquirieron mediante fundamentación teórica. Es contundente el hecho que el estar expuesto a una condición práctica y estar en la necesidad de obtener un resultado que no es exigido en el ámbito escolar, los motiva a adquirir la habilidad. Por esta razón, el contexto de los menores trabajadores puede y debe ser empleado como una herramienta potenciadora en la enseñanza de conceptos matemáticos, como el de magnitud y cantidad, de manera que logre despertar en ellos el interés para aprender matemáticas.

Referencias

- Amar, J., Palacio, J., Llinas, H., Puerta, L., Sierra, E., Pérez, A., & Velásquez, B. (2008). Calidad de vida y salud mental positiva en menores trabajadores de Tolúviejo. *Revista Suma Psicológica*, 15(2), 385-404. Recuperado de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/45>
- Bermejo, V. y Lago, M.O. (1991). *Aprendiendo a contar: su relevancia en la comprensión y fundamentación de los primeros conceptos matemáticos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia [C.I.D.E.].
- Blumm, W. & Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modeling, applications, and links to other subjects – state, trends and issues in mathematics instruction. *Ciencias de la educación en Matemáticas*, 22(1), 37-38.
- Briceño Ayala, L. y Pinzón Rendón, A. (2004). Efectos del Trabajo Infantil en la Salud del Menor Trabajador. *Revista Salud Pública* 6(3), 270-288.
- Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática*, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, No. 19.
- Brousseau, G. (1997). *La théorie des situations didactiques. Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal*. Montréal.
- Callejo, M.L. (1994). *Un club matemático para la diversidad*. Madrid: Narcea S.A.
- Cantero Castillo, N. (2010). El tratamiento de las magnitudes en Educación Primaria. *Revista digital Innovación y Experiencias*, (36).
- Castro, E., Rico, L. & Gil, F. (1992). Enfoques de investigación en problemas verbales aritméticos aditivos. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(3), 243-253.
- Chevellard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Chevellard, Y. & Joshua, M.A. (1982). Un exemple d'analyse de la trasposition didactique. La notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3(2), 157-289.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Plan Sectorial de Educación (2002-2006) "La Revolución Educativa"*. Bogotá.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (1998). *La escuela busca al niño*. Armenia: Fundación País Libre. Recuperado de www.unicef.com.co/programa/escuela-busca-al-nino/
- González Mari, J.L. (s.f.). *Didáctica de la Matemática*. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de http://www.gonzalezmari.es/magnitud_cantidad.pdf
- Kilpatrick, J.; Gómez, P. & Rico, L. (Eds.). (1998). *Educación Matemática. Errores y dificultades de los estudiantes. Resolución de problemas. Evaluación. Historia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Martínez Moreno, J. (2000). *Una didáctica del cálculo para el siglo XXI*. Barcelona: Wolters Kluwer Education.
- Medina, A. y Castillo, S. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.
- Palacio, J.; Amar, J.; Madariaga, C.; Llinás, H. & Contreras, K. (2007). *La calidad de vida en salud en los menores trabajadores de Tolú viejo*. Sucre: Universidad del Norte.
- Pedraza Avella, A. y Ribero Medina, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1). Recuperado el 27 de noviembre de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340108>
- Rico de Alonso, A. (1999). Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia. *Nómadas*, (11), 110-117. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105114277010.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Vasco, C. (1990). El aprendizaje de las matemáticas elementales como proceso condicionado por la cultura. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 5-25.



Universidad Católica de Manizales

MAESTRÍAS

EDUCACIÓN

4 SEMESTRES - PRESENCIAL
CÓDIGO SNIES 9294

PEDAGOGÍA

4 SEMESTRES - A DISTANCIA
CÓDIGO SNIES 102785

DISPONIBLE EN:
MANIZALES - CALI



Cra. 23 N° 60 - 63 - Av. Santander - Manizales - Colombia
PBX (6) 8 93 30 50 - comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatólicamanizales

 @ucm_manizales

 UCM Televisión

La Universidad Católica de Manizales es una institución de Educación Superior sujeta a la inspección y vigilancia por parte del Ministerio de Educación Nacional

UCM
.edu.co

CREENCIAS DE PROFESORES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: DISEÑO PROGRAMA INCLUSIVO COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

Objetivo: presentar resultados preliminares acerca de las creencias pedagógicas de los profesores y el impacto de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en los estudiantes de licenciatura en inglés de la Universidad del Tolima. **Metodología:** se indagó las investigaciones de los últimos 20 años sobre las creencias de los profesores; se clasificó la información y, posteriormente, se realizó el análisis y construyeron conclusiones a manera de sugerencias que pueden contribuir en el avance o mejoramiento de los procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, de la comprensión lectora en el aula de clase. **Conclusiones:** a nivel nacional, falta un estudio que, primero, sistematice las creencias de los profesores de inglés alrededor de su práctica, y segundo, diseñe un programa de desarrollo docente inclusivo que brinde oportunidades de igualdad y de mejoramiento en la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en inglés.

Palabras clave: proceso de aprendizaje, competencias del docente, creencia, inglés

Origen del artículo

Este artículo es producto de la investigación de doctorado de la Universidad del Quindío, sobre Literacidad-Comprensión lectora en el aula de inglés; llevado a cabo con docentes de la Universidad del Tolima.

Cómo citar este artículo

Acosta Rubiano, D. (2014). Creencias de los profesores sobre enseñanza-aprendizaje: diseño programa inclusivo comprensión lectora en inglés. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 84-97.

BELIEFS OF TEACHERS ON LEARNING-TEACHING: INCLUSIVE PROGRAM DESIGN FOR ENGLISH READING COMPREHENSION

Objective: to present preliminary results about the pedagogical beliefs of teachers and the impact of them in the process of teaching-learning reading comprehension, on English bachelor's degree students of the Tolima University. **Methodology:** investigation of the teacher's beliefs in the past 20 years; information was classified, and subsequently performed the analysis and built conclusions as suggestions that may contribute to the advancement or improvement of the processes, of both teaching and learning reading comprehension in the classroom. **Conclusions:** at a national level there is a lack of study that first, structures the beliefs of English teachers about their practice and second, designs an inclusive program of teachers development, that provides equal opportunities and improvement of the teaching of reading comprehension in English.

Key words: learning processes, teacher qualifications, belief, english



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 • Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

Creencias de profesores sobre enseñanza-aprendizaje: diseño programa inclusivo comprensión lectora en inglés

Introducción

Las creencias de las personas han sido relacionadas con diferentes aspectos, como son el conocimiento adquirido durante la vida, las experiencias, y en general, con las relaciones establecidas a nivel social, en la escuela, con la familia y las culturas a las cuales se ha estado expuesto. En el estudio "Algunos Conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación", Latorre y Blanco (2007, p.4) citan a Pajares (1992, p.316) para mostrar la relación que este autor hace entre la formación de las creencias como constructos mentales, con las experiencias vividas por el ser. Ideas similares a las de Pajares, en cuanto a creencias como constructo social e individual que identifican la forma de actuar y de hacer del

Deysi Acosta Rubiano¹

¹Magistra en Didáctica del Inglés. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad del Quindío. Profesora asistente, Universidad del Tolima. dacosta@ut.edu.co

individuo, se pueden apreciar a través del estudio de autores como Alexson y Brinberg (1989); De Witt, Birrell, Egan, Cook, Ostlund y Young (1998); Shepher y Eliman (1993); Martín Seliger (1976) (en Latorre y Blanco, 2007, p.3).

Parece ser que las creencias influyen en forma positiva y/o negativa el comportamiento y el hacer de otras, y que estas se re-estructuran en forma dinámica. En este estudio se hará un rastreo de las investigaciones sobre las creencias de los profesores acerca de la enseñanza y aprendizaje reportadas en las dos últimas décadas, para dilucidar aspectos que relacionen la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, con las creencias que tienen los profesores y las metodologías utilizadas en la clase de inglés. Se cotejará la información recolectada y se esbozarán algunas ideas a manera de sugerencias que, seguramente contribuirán al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de inglés, especialmente los del programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad del Tolima.

Metodología

A través de la constante lectura de diferentes trabajos relacionados con las creencias de los profesores, se procedió a la puesta en marcha de la investigación mediante la implementación de dos fases: una heurística, en la cual se buscó y recopiló la información acerca de los estudios de las dos últimas décadas, cuyo tema central fuera las creencias de los profesores. En esta fase no se discriminó la información, es decir, se tomó todo estudio que hubiese indagado sobre las creencias de los profesores, sin interesar el tipo o la disciplina del estudio. Ya en la segunda fase, la hermenéutica, se hizo una lectura más cuidadosa; se analizó la información recolectada y se clasificó de acuerdo con el objetivo propuesto en esta parte de la investigación.

La clasificación de las creencias se hizo teniendo en mente dos grandes categorías: *la enseñanza y el aprendizaje del inglés*; pero, luego de varias lecturas exhaustivas, se agregó una tercera categoría, *la comprensión lectora*, por ser esta central para el estudio principal. Una vez hecho este procedimiento y clasificada la información, se

sacaron tendencias presentes en los estudios para cotejar datos y obtener características comunes; el grado de estudio alcanzado acerca de las creencias y la comprensión lectora; y la posible influencia que tienen las creencias de los profesores en el desarrollo de comprensión lectora de los estudiantes.

El análisis de datos, los resultados y las conclusiones parciales fortalecerán el cotejo y corpus de información que serán utilizados para el avance de la investigación principal sobre las creencias de los profesores de inglés de la Universidad del Tolima, acerca del desarrollo de la comprensión lectora en inglés; y para el posterior diseño de una propuesta de desarrollo docente conducente a mejorar la competencia lectora de los estudiantes de la Licenciatura en Inglés de la Universidad en mención, y fortalecer a futuro mecanismos de inclusión de profesores y sus potenciales estudiantes, cuyas experiencias con el aprendizaje del inglés y de la comprensión lectora no brindaron oportunidades de avance, refuerzo de creencias y prácticas de lectura y formación para la vida.

Finalmente, se hace una descripción de los estudios analizados, para también concretar definiciones y conceptos que aclararán tanto la orientación del estudio como el tema central del mismo. Este estudio cualitativo- descriptivo pretende lograr un avance significativo a nivel de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, específicamente sobre la comprensión lectora en inglés, lo que permitirá organizar y/o reorganizar los procesos y las metodologías de lectura y escritura en el aula de clase, pensando en mejorar la calidad de la educación a nivel local, regional y nacional.

Resultados

Los autores Sola, 1999; Nisbett y Ross, 1980; De la Pineda, 1994 y López Ruíz, 1999 (en Latorre y Blanco, 2007, p.2, p.3, p.5), destacan la importancia que el conocimiento del profesor —sus experiencias en los diferentes campos de acción (el hogar, la escuela y en general la sociedad) — tiene en la formación de las creencias y cómo, mediante ellas, los docentes apoyan su accionar. Así es que el docente, en sus diferentes roles, interactúa con los

Imagen: <https://flic.kr/p/ntYJaA>



estudiantes y es aquí en donde se hace posible el logro de los conocimientos y muy seguramente la creación de nuevas creencias. A través de la lectura y el análisis de las investigaciones consultadas, se encontró diferente información que se clasificó de la siguiente manera:

Creencias y saber de los docentes

Hay una diversidad de conceptos relacionados con el de 'creencias'. Parece ser que cada autor que ha investigado acerca del tema, agrega otros términos a manera de sinónimos para explicarlo, ubicarlo o contextualizarlo. "Hay un desconcertante listado de términos, para intentar describir lo que son" (Clandinin & Connelly, 1987, p.487, citado en Latorre y Blanco, 2007, p.2). Siguiendo a Latorre y Blanco (2007): "se han pasado décadas indagando qué tipo de creencias poseen los docentes, definiendo tales creencias y llenando de contenido el término, sin aún encontrarse unanimidad entre los diferentes autores" (p.2). Tal es la gama de conceptos y contradicciones acerca del término "creencias", que son pocos los puntos de encuentro definidos entre ellos.

Por otra parte, para autores como Sola (1999) y Quintana (2001) (en Latorre y Blanco, 2007, p.2), el término no está ligado al saber de los docentes como algunos autores lo afirman, porque no hay seguridad de algo que se tiene por verdadero, enunciado que es apoyado en la

El tema de las creencias de los profesores ha trascendido y ha sido objeto de estudio en otros campos del conocimiento, como en el caso de la Psicología, la Sociología y la Lingüística.

afirmación de Fenstermacher (1994): "conocer algo es epistemológicamente diferente de tener una creencia sobre algo" (p.2, citado en Latorre y Blanco, 2007, p.2). En este caso, el conocer tiene implicaciones directas con el conocimiento que se tiene; ideas que se acercan a la concepción de Abelson (1979, p. 365), según la cual la creencia está ligada al conocimiento que la persona tiene y que utiliza con fines específicos; aunque para Villoro (1986, en Latorre y Blanco, 2007, p.2) hay una contradicción entre lo que una persona sabe y lo que realmente cree.

Muy diferente a los anteriores, Rockeach (1968) y Sigel (1985) introducen otros términos a la discusión, uno de ellos es el de 'presunción', que según el diccionario wordreference.com significa "afirmación que la ley da por cierta si no existe prueba en contra", junto con los sinónimos que se adhieren a él: autosuficiencia, dogmatismo, ostentación. Para Rockeach, las creencias son presunciones que pueden ser tanto verdaderas como falsas y que se ingieren a partir de la forma como la persona actúa, dice o piensa. Por su parte, Sigel afirma que las creencias son 'construcciones mentales' (en Latorre y Blanco, 2007, pp.3-4).

Como construcciones mentales o modelos mentales, Nappa, Insausti y Sigüera (2005) afirman que son una representación dinámica generativa que puede ser manipulada mentalmente, para proveer explicaciones causales de fenómenos y hacer previsiones sobre un estado de cosas del mundo físico. Con toda esta gama de ideas, lo que se puede deducir es que cada investigador explica y analiza el término "creencias" reuniendo elementos que tienen que ver tanto con la parte cognitiva, como con lo social del ser, en este caso del profesor.

De Vicente (2004) relaciona el término en mención, con palabras como rasgos, propiedades, característica y cualidades (en Latorre y Blanco, 2007, p.5) y Pratt (1998) lo relaciona con suposiciones, lo que la persona sabe, aunque también afirma que las creencias son aspectos estables pero poco flexibles (en Reyes, 2008, p.3). Estas definiciones se adhieren en parte, a los postulados de Abelson (1979) en el sentido que relaciona el concepto con el conocimiento que la persona posee. Da la impresión que cada autor quiere colocar su sello personal en la indagación del término, para lo cual las explicaciones y la afluencia terminológica se hace cada vez más pertinente.

Con el transcurrir del tiempo, el tema de las creencias de los profesores ha trascendido y ha sido objeto de estudio en otros campos del conocimiento, como en el caso de la Psicología, la Sociología y la Lingüística. Myers (2000) establece una relación entre los términos actitudes, valores y prejuicios, para explicar las creencias que las personas tienen, otorgándoles una gran importancia en el comportamiento humano. Enfatizando lo que este autor dice:

[...] las creencias que un profesor sustente respecto de éste ocuparán un lugar central en su estructura cognoscitiva, afectando lo que percibe e interpreta, transformándose en elemento constitutivo de actitudes, valores, ideologías y prejuicios, conceptos con gran relevancia en la explicación del comportamiento humano (Myers, 2000).

Desde la investigación en pedagogía, Contreras (1985) ha englobado las creencias bajo el concepto de pensamiento del profesor y destaca cuatro temas principales: la planificación pre- y pos-activa

Cada profesor/a es un mundo de experiencias y de conocimientos aprendidos y desarrollados a lo largo de su vida como ser humano.

del docente; la toma de decisiones interactivas; el conocimiento práctico y teorías implícitas; y las creencias (en Cruz, 2008, p.138). De forma similar, Clark y Peterson (1989) dedican parte de su teoría a la discusión de los aspectos anteriormente citados por Contreras, y que se relacionan con los pensamientos y la parte cognitiva del profesor, elementos que son cruciales en el desempeño de la labor docente; así, afirman

El pensamiento, la planificación, y la toma de decisiones de los docentes, constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En este contexto se interpreta y se actúa sobre el currículo; en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan (p.44).

Algo similar ocurre en las ciencias sociales, donde las creencias han sido estudiadas y analizadas desde la perspectiva de la interacción humana y de las relaciones que estas tienen con el desarrollo del ser humano. Fernández (2006) afirma que:

Las creencias o sistemas de creencias son analizadas en el devenir de las ciencias sociales como portadoras del sentido de la interacción humana. Los hombres las elaboran a través de procesos que desde la interioridad subjetiva se proyectan a las relaciones con los "otros" y, desde ese ámbito, reconfiguradas, vuelven a moldear lo creído subjetivamente, y generan de esa forma secuencias inacabadas y recursivas (p.3).

Se puede observar que en las ciencias sociales, las creencias son vistas desde y para la interacción con una orientación hacia la conducta del ser. Estas moldean y generan otras nuevas a manera de un proceso cíclico, en donde permanecen unas, otras se mantienen y las otras se renuevan para bien del ser social. Fernández (2006) cita a Ortega y Gasset para respaldar lo enunciado anteriormente.

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre qué acontece, porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la

realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas (p.3, 1968, p.24).

Las ciencias sociales introducen varios conceptos al respecto que han sido fruto de profundas discusiones, considerándose que las creencias no solo se refieren a situaciones de índole subjetivo, a lo cotidiano de la persona, sino que van más allá, incluyendo el sistema político circundante. Se habla pues en este contexto, de legitimidad, de formas de dominación, ordenamiento social, lo irracional frente a lo racional, y es aquí donde se evidencia el concepto en mención. Weber (1977, citado en Fernández, 2006, p.7) expresa:

El fundamento de toda dominación, por consiguiente de toda obediencia, es una creencia: creencia en el `prestigio` del que manda o de los que mandan. Así que hablar de legitimidad es relacionarla con todo aquello que el ser tiene como creencia y que actúa de acuerdo a esas creencias (p.172).

Ya desde otro campo del saber, en la lingüística, en cuanto al tema de las creencias, se hace especial énfasis sobre el estudio y tratamiento de temas relacionados con aspectos lingüísticos, tales como corrección idiomática, pureza del discurso, estándares de pronunciación y escritura. Al respecto, Milroy (2001) dice:

Un efecto muy importante en la estandarización del lenguaje ha sido el desarrollo de la consciencia entre los hablantes de una ´forma de lenguaje correcto o canónico´, en lo que he denominado estándar por encima de las culturas. Casi todos se adhieren a la ideología del lenguaje estándar, y uno de los aspectos de este, es una firme creencia en su exactitud. Esta creencia se basa en la idea de que cuando hay dos o más variaciones de alguna palabra o construcción, solo una de ellas puede ser correcta. Se da por sentado que algunas formas son correctas y que otras son incorrectas (2001, p.535)¹.

En la anterior cita, se destaca lo enunciado por Milroy acerca de la estandarización del lenguaje para lo que parece ser correcto desde la perspectiva de la creencia (*belief-ideology*) y la lingüística. En conexión con lo anterior, Rojas (2012) afirma que "las creencias sobre la corrección idiomática, pueden ser tan solo eso, creencias,

constructos sociales, y en tal ser, desde el punto de especialistas, falsas, pero eso no quita que tengan una influencia gravitante en la interacción comunicativa cotidiana" (p.74).

Desde otra perspectiva, y partiendo de la teoría, se traen a discusión y análisis dos conceptualizaciones que sobre creencias se tiene. La primera desde el punto de vista anglosajón, y la otra con fundamentación en la teoría española. Por ejemplo, Pajares (1992), Woods (1996) y Borg (2001, 2003) enumeran varios términos con los cuales se presenta no solo la variedad terminológica, sino también la confusión de la cual han hecho parte otro tanto de teóricos (en Usó, 2012, p.28). Pajares (1992) enuncia la gama de términos a manera de crítica y los presenta como: "actitudes, valores, juicios, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, principios prácticos, perspectivas, repertorios de entendimiento, y estrategias sociales [...] (citado en Usó, 2012, p.9)². A este respecto, Ballesteros et al. (2000, en Usó, 2012, p.28)), han recolectado los términos en español que guardan o han sido utilizados por diferentes autores para referenciar las creencias, todos muy similares a los enunciados anteriormente: teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes.

Para concretar, aunque no para concluir esta parte porque como se dijo anteriormente, con respecto a este tema todavía no se ha dicho la última palabra, Díaz y Solar (2011) muestran los resultados de su estudio sobre las creencias lingüístico-pedagógicas de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, básicamente en el uso del discurso de los profesores de inglés de la universidad La Octava Región de Chile. La investigación transcurre con el supuesto que las creencias de los docentes bajo estudio, son un tema de naturaleza compleja por cuanto entraña aspectos de orden cognitivo, asumiendo las implicaciones toda vez que los resultados aportaran elementos valiosos que fortalecieran los programas de formación inicial docente y de mejoramiento académico. Los datos recolectados se organizan en dimensiones;

¹Texto original en inglés. Traducción de la autora del artículo.

²Texto original en inglés. Traducción de la autora del artículo.

categorías y sub-categorías; reducción del corpus de información; uso de mallas temáticas y diseño de redes conceptuales utilizando el software *ATLAS.ti*. Los resultados que arrojaron los datos muestran que los profesores en su mayoría, propenden por el uso de un modelo comunicativo en las clases de inglés porque para ellos es mediante procesos de interacción y negociación de significado que los estudiantes acceden al conocimiento y a la práctica del idioma, y lo corroboran con la no mención de métodos cuyos postulados sean enfocados a la reproducción, repetición y memorización de conceptos (Díaz y otros, 2010).

Aparte de la caracterización cognitiva que se le ha dado a las creencias, otros autores como Golombek (1998) y Sanjurjo (2002), establecen en las creencias un componente afectivo y evaluativo mucho más fuerte que el del conocimiento, es decir, del cognitivo. El afecto se liga al conocimiento, pero opera de manera independiente de la cognición. El conocimiento de algo/alguien se diferencia de los sentimientos que se tienen por ese algo o alguien. Es así como Ben-Peretz (2002) y Milicia et al. (2004) dicen que el conocimiento se almacena semánticamente, mientras que las creencias residen en la memoria episódica, producto de las experiencias o fuentes culturales de la transmisión de conocimiento. Parafraseando las ideas de Cárdenas, Rodríguez y Torres (2000); Rodríguez et al. (2004); Scovel (2001); y Sedan & Roberts (1998), la memoria episódica se forma mediante la influencia de los medios de comunicación, de las experiencias de las personas, los textos leídos o consultados, el impacto que otras personas han tenido en la vida de la persona, etc. (Díaz y otros, 2010, p.429).

Continuando con el tema de las creencias de los profesores, en esta segunda fase se mostrará la clasificación de las creencias que tienen en lo relativo a la enseñanza, el aprendizaje y la comprensión lectora, encontradas en el transcurso de la lectura de los estudios tenidos en cuenta en esta investigación.

Las creencias de los profesores y su clasificación

El docente, desde mucho antes de su preparación, ha experimentado situaciones que de una u otra forma marcaron su vida y que con el transcurrir del tiempo se han convertido en cimientos pilares

que marcan su desempeño en el aula de clase. Una experiencia se une a la otra y todas entre sí forman el cúmulo de creencias que directa o indirectamente influyen en el desempeño de cada profesor. Hay creencias de todo orden: sobre el estudiante, la escuela, la metodología, la enseñanza, el aprendizaje, las teorías, los recursos, etc., que influyen o afectan de forma positiva y, algunas veces negativa, la práctica pedagógica. Para entender el comportamiento del profesor, se hará una clasificación de orden pedagógico sobre todas esas creencias que el docente tiene respecto a las categorías mencionadas posteriormente y, de esa forma, entender y proponer alternativas de cambio para el mejoramiento de la relación profesor-estudiante.

Creencias relativas a la enseñanza

Cada profesor/a es un mundo de experiencias y de conocimientos aprendidos y desarrollados a lo largo de su vida como ser humano. Sus creencias y valores están reflejadas en la experiencia educativa que día a día comparte con sus estudiantes. Estas son algunas de las creencias que los profesores manifiestan como participantes de cada una de las investigaciones llevadas a cabo por Reyes (2011); Prieto (2008); Doménech (1999a, 1999b, 2004):

- La enseñanza efectiva requiere de un grado alto de compromiso con el contenido del tema.
- Enseñar bien significa dominar los contenidos.
- Hay que planear lo que se va a enseñar.
- Cuando se diseñen las clases, hay que tener en cuenta las necesidades de los estudiantes.
- El profesor debe colocar todo su empeño en la enseñanza, ser persistente.
- El propósito de la enseñanza es lograr el cambio de la sociedad en todos sus aspectos.
- La enseñanza tiene un carácter colectivo.
- Los profesores interesados en el aprendizaje despiertan el sentido crítico en sus estudiantes.
- El buen profesor exige de los estudiantes el logro de las metas propuestas.
- Las evaluaciones para algunos docentes (docente tradicional) son concebidas como instrumento de control, para otros son una oportunidad para hacer retrospectiva de su propio quehacer, es decir, que orientan su práctica.

- La evaluación debe privilegiar la creatividad analítica de los estudiantes.
- El profesor es el que sabe y nada de lo que diga se puede cuestionar (enfoque tradicional).
- El alumno decide su propia marcha y marca su propio ritmo (contratos de aprendizaje), lo que fomenta la responsabilidad, la autonomía y la independencia.
- La evaluación es 'procesual' (Doménech, 2006, p.476).

Creencias relativas al aprendizaje

Se dice que los profesores, a través de su experiencia como estudiantes y en su práctica pedagógica, han formado también las creencias relativas al aprendizaje. Estas son algunas de las creencias que se detectaron en las investigaciones consultadas bajo la dirección de Reyes (2011) y Doménech (1999a, 1999b, 2004):

- Los estudiantes tienen el compromiso de aprender el contenido enseñado.
- El aprendizaje es el proceso de *enculturar* al alumno dentro de un conjunto de normas sociales y maneras de trabajar. Los estudiantes mediante su esfuerzo deben lograr el desarrollo de las habilidades de pensamiento en sus diferentes niveles y de acuerdo con sus edades.
- Las evaluaciones deben brindar la oportunidad a los estudiantes de diseñar tareas, ofrecer diversos tipos de respuestas y no solo de medir su conocimiento.
- La situación educativa se organiza tomando como centro al estudiante. La evaluación se centra en el proceso (Doménech, 2006, p.476).

Los anteriores son elementos que permiten conocer el pensamiento del profesor para entender mejor su actuación y, sobre todo, el cúmulo de creencias que se ha formado a través de su vida. En los aspectos recopilados y enunciados por los profesores, se observan muchas de las bases teóricas que estudiaron, consultaron o fueron informados. Se destacan algunos rasgos que caracterizan dos tipos de pensamiento: uno que corresponde a un profesor tradicional sumergido aún en modelos repetitivos, dictatoriales, y con pocas posibilidades de llegar al estudiante; este modelo, cuya fundamentación fue la escolástica,

se caracterizó por el seguimiento de un método y el orden guiado siempre por el profesor, él es quien tiene la palabra y las respuestas correctas de todo lo que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje. Uno de los postulados de esta forma de enseñar es que la preparación del estudiante como tarea fundamental a través de la formación de la inteligencia, de la atención y del esfuerzo para llegar al logro del aprendizaje, dando así más énfasis a las funciones básicamente cognitivas del estudiante, olvidándose que es un ser integral y que como tal, hay que ayudarlo en su proceso de formación. Esta idea es defendida partiendo de la formación mediante la rudeza, el castigo y la disciplina a costa de lo que el estudiante piensa y siente. Afortunadamente, estas creencias se han ido modificando.

El otro rasgo caracterizador de las creencias del profesor es de corte cognitivo y humanístico. El profesor investigado es un ser que constantemente piensa en el estudiante y en mejorar su práctica docente. Es aquel profesor a quien le interesan los sentimientos y la conducta de sus estudiantes y por ello constantemente está en contacto y diálogo con ellos. Este tipo de profesor propende porque las prácticas de enseñanza sean incluyentes y generen un ambiente de confianza en donde se propicien los aprendizajes.

Creencias relativas a la comprensión lectora

De las habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, la lectura es la que ha sido objeto de cuestionamientos y críticas, pero también de investigaciones abordadas desde diferentes campos del saber. Los cuestionamientos provienen de aspectos relativos a su carácter epistemológico, pedagógico, científico y didáctico. Se habla por ejemplo, de la teoría de la lectura o de las teorías de la lectura; de la emergencia de nuevos paradigmas que ven la lectura desde el nacimiento de las nuevas tecnologías; de un marco epistemológico desde el cual abordar el tema de la lectura y/o las lecturas; de la concepción pedagógica de la lectura; del rol tanto del ser-lector como de quien propicia espacios de desarrollo y adquisición o aprendizaje de la lectura; del tipo de textos utilizados en el proceso lector; de los medios con los cuales evaluar, motivar y mejorar el proceso lector de los estudiantes en los diferentes niveles de la educación; y de la confrontación existente

entre las prácticas formales e informales que posibilitan el desarrollo de la competencia lectora de los niños, jóvenes y adultos.

Por otra parte, en las investigaciones llevadas a cabo por la psicología cognitiva concernientes al aprendizaje del ser, se ha determinado que la conducta de la persona, su comportamiento y el funcionamiento de la mente en la elaboración y utilización del conocimiento, permiten que el aprendizaje tome lugar, se construyan significados comprensivos, los cuales, a su vez, marcan una importante influencia en el desarrollo de habilidades básicas en el ser, tal como lo hace la lectura. Gagné (1987) al respecto afirma que "los seres humanos no aprenden respuestas, sino la capacidad de producir respuestas y más particularmente clases de respuestas" (p.63, en Rivas, 2008, p.29). Para este autor, el aprendizaje en el ser se puede dar partiendo de lo que él mismo denominó fases de aprendizaje: motivación, comprensión, adquisición, retención, generalización, ejecución y retroalimentación.

Otros estudios muestran aspectos que son más de carácter físico, y que son un tanto problemáticos en términos de aprendizaje. Aspectos como la lateralidad, la coordinación visual y motora, han sido objeto de investigación debido a los múltiples casos que se han presentado y que dificultan el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura (Liberman, 1983; Ellis, 1981; Huerta y Matamala, 1989, en Ruíz, 2004, p.4).

En lo relativo la lectura y la escritura, Cuetos (1989) manifiesta que estas son dos actividades que, aunque parecen compartir los mismos procesos psicológicos, no es así: la lectura parte de los signos gráficos para llegar al significado (en el caso de la lectura comprensiva) y al sonido (en el caso de la lectura en voz alta); la escritura parte del significado (en el caso de la composición) o del sonido (en el caso del dictado) para llegar al signo gráfico (en Ruíz, 2004, p.17).

Creencias sobre comprensión lectora

El tema de la lectura y su comprensión ha sido bastante estudiado. Los diferentes reportes se centran en aspectos como la edad de aprendizaje; las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje; los problemas cognitivos que una

persona presenta para acceder a la lectura; los métodos de enseñanza; la lectura en el currículo escolar; y los libros de lectura; entre otros. Todos estos estudios han fortalecido este campo investigativo y han permitido el avance del mismo. Sin embargo, y aunque todos estos temas tienen relación entre sí, aún falta un estudio que sistematice y dé cuenta de las creencias que los profesores tienen con respecto a la comprensión lectora y a la influencia que estas creencias tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de comprensión lectora en inglés. Algunas generalidades que se encontraron en las investigaciones consultadas en torno a la comprensión lectora son las siguientes:

- La comprensión lectora es más practicada en la lengua materna (el español) que en la extranjera.
- Los estudiantes practican más la lectura superficial de los textos.
- La lectura se aprende por partes, primero el título y luego sí el contenido.
- Para leer hay que estar atentos a los turnos que se marquen.
- Al leer hay que subrayar las palabras que son de difícil comprensión.
- Si los estudiantes enlazan los nuevos contenidos con experiencias personales, será de más interés para ellos.
- La entonación y el volumen son elementos que permiten comprender la lectura.
- Las políticas educativas en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje del inglés, no son incluyentes, solo son para niveles de secundaria y universitario.
- Los buenos lectores se esfuerzan por leer no solo lo que se coloca como tarea, sino también que su actividad lectora continúa en el hogar, es decir, fuera de clase. De esta forma se van adquiriendo habilidades tales como el manejo del tiempo, la comprensión, se amplía el vocabulario y sobre todo, se llega a tener la lectura como algo necesario y agradable.
- Por medio de la lectura, el estudiante aprende a respetar al otro, a respetar otras culturas y a adquirir una visión más amplia del mundo.
- Cuando se lee en voz alta se adquiere fluidez, pero no se logra una comprensión total del texto.
- Para leer comprensivamente se necesitan

ambientes calmados, agradables y sobre todo, buenos libros (Adam y Starr, 1982, en Millán, 2010, p.110; Monroy y Gómez, 2009).

Las creencias anteriormente presentadas muestran el nivel de investigación que se ha hecho en torno a este tema, y el punto hasta el cual se ha llegado. Aunque se han adelantado importantes avances en esta temática, todavía falta mucha más discusión en torno al tema, sobre todo a nivel local y regional. Falta más visibilidad de esas creencias que tienen los profesores en los niveles más avanzados, como la universidad, ya que la idea que se tiene es que en estos contextos es en donde más se investiga. Por otra parte, se ha enfocado más la atención de los estudios sobre creencias y comprensión lectora en los niveles básicos y medios de la educación, pues la mayor parte de los estudios consultados presentaban reportes sobre profesores de escuelas, colegios y preparatorias. Se nota también que hay diversidad de creencias en las cuales el profesor basa su desempeño docente.

Otros autores como Stahl, McKenna y Pagnucco (1994), encontraron que algunas actividades desarrolladas en las aulas, tales como el diálogo

sobre los propósitos de la lectura y escritura, pueden mejorar las actitudes y orientación hacia la lectura (en Wray & Medwell, 1999, p.3). Esto indica que las actividades que los profesores utilizan para trabajar el proceso lector en clase, tienen mucho contenido de orden no solo pedagógico, sino también de factores personales, como la forma en que se motiva a los estudiantes para obtener el mayor logro en cuanto a comprensión lectora se refiere.

Es importante también mencionar que en el informe que presentó el *National Research Council* (NRC) ante el Comité para la Prevención de las dificultades de los niños en la lectura, se abordaron y discutieron cada una de las investigaciones adelantadas en comprensión lectora, como el de la prevención de las dificultades de aprendizaje en la lectura, la lectura como proceso complejo y activo, y la preparación de los profesores encargados de la enseñanza de la lectura en las instituciones educativas (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Algunas ideas para el desarrollo de un currículo sobre comprensión lectora inclusivo

Tabla 1.

Ideas para el diseño de un currículo inclusivo

APRENDO DE MÍ MISMO	APRENDIENDO DEL OTRO	APRENDIENDO A HACER	APRENDIENDO A SER
Referentes conceptuales sobre mi forma de pensar, actuar, reaccionar y aprender.	Cómo es/son las personas que están a mi lado, sus sueños, necesidades y dificultades-similitudes y diferencias.	Estudiar y practicar propuestas pedagógicas.	Reconocer al otro/otros diferentes, con potencialidades, errores, fortalezas, discapacidades.
Contribuir con mi conocimiento y experiencia para un aprendizaje mutuo y social.	Abrir espacios de diálogo y discusión en términos de respeto, dándole la oportunidad al otro de expresar y hacer.	Apoyar proyectos institucionales.	Educación para todos en igualdad de condiciones.
Abro espacios de diálogo y discusión.	Acepto al otro en su diferencia.	Ensayar diferentes técnicas y formas de aprender.	Tengo dificultades en algunas áreas. Necesito aprender.

Adaptado de Delors, J. (1996) *Cátedra Unesco. La Educación o la Utopía necesaria*. (pp.96-106). Recuperado el 21 de octubre de 2014, de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF,

Al diseñar el programa de desarrollo docente, es importante tener en cuenta las políticas que sobre inclusión se han aprobado en nuestro país. Es así como en Colombia se ha presentado una serie de normas en las cuales se le da otro matiz al término de 'inclusión', como lo explica el Ministerio de Educación Nacional

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho (Cedeño, 2007).

Es tan importante entonces, no solo tener en claro que la educación es un derecho de todos, legalmente reglamentado, sino también, el hecho de pensar en mecanismos que promuevan la continuidad en los procesos, tanto educativos en los estudiantes, como también de los profesores, y que mediante ellos, todos sean favorecidos con oportunidades y formas de ascenso progresivo y dinámico hacia las metas propuestas por cada ser. Los profesores tienen la misión de promover actividades, mecanismos y tareas que incluyan a todos los estudiantes para que el ambiente de la clase se torne cada vez más tolerante, respetuoso de las diferencias de todo tipo y que las creencias, tanto de unos como de otros, no sean obstáculos para retener, rebajar, desplazar, reprobar, sino más bien para ayudar, aceptar y mejorar los procesos educativos.

Correa y otros (2008), refiriéndose al profesor dicen

Es un agente cultural de inclusión, generador de cambio, con necesidad de formación académica, científica y cultural; y la institución educativa, como el escenario para atender las necesidades particulares de las personas y grupos poblacionales, requiriendo acompañamiento y apoyo en su proceso de transformación (p.45).

Es por ello que el diseño del Programa de Desarrollo Docente Inclusivo en Comprensión Lectora (PDDICL) propenderá por el desarrollo de habilidades profesoras inclusivas que permitan a los estudiantes superar barreras y avanzar en el

proceso de enseñanza y aprendizaje. Los profesores serán guiados en metodologías incluyentes y centrados en el reconocimiento de sí mismos como seres propiciadores y responsables de una educación que debe seguir a marcha erguida para lograr objetivos de ennoblecimiento humano y de correspondencia con la responsabilidad que se tiene por quien hace parte en su aula de clase.

Conclusiones

El trabajo adelantado hasta este momento y que se fundamenta en las creencias que tienen los profesores, permite ampliar el horizonte teórico y cultural de la investigadora. Aunque el tema de las creencias ha sido indagado desde diferentes perspectivas epistemológicas, se hace necesaria una investigación que abarque otro aspecto, como el de la comprensión lectora, para dar cuenta del pensamiento, el saber y el actuar de nuestros profesores y, también, para proponer alternativas de desarrollo docente que refuercen, cambien o establezcan nuevas creencias que beneficien la labor docente.

A nivel nacional falta un estudio que sistematice las creencias de los profesores de inglés alrededor de su práctica; el diseño de un programa de desarrollo docente inclusivo que brinde oportunidades de igualdad y de mejoramiento en la enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en inglés. Se hace pues necesario el diseño de un programa de desarrollo docente para, como dice Clavijo (1999), "escuchar las voces de los profesores practicantes y en ejercicio" (p.10), acerca de sus experiencias en la enseñanza y en el aprendizaje, con el fin de reunir datos que permitan dar explicaciones sobre el actuar pedagógico de los profesores, de su rutina en clase y de su pensamiento sobre el proceso por el cual se aprende y se enseña la comprensión lectora.

El diseño antes mencionado se hará teniendo en cuenta el corpus de datos recogidos y los por recolectar en el estudio principal. Es importante también mencionar que de acuerdo con la teoría estudiada, las creencias pueden evolucionar para lograr cambios y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y en general, de la práctica diaria del profesor. Solo se

necesita dedicación por parte de los profesores, quienes son en última instancia los que contribuyen al logro de los objetivos de la educación.

Referencias

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3(4). Recuperado el 10 de junio de 2011, de http://www.learninnigace.com/doc/70658/bfcc774086cb6eb6c671fb91e3af99d/guillen_dissertation
- Cárdenas, A.; Rodríguez, A. y Torres, R. (2000). *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Cedeño, F. (2007). Educación para Todos. *Altablero*, (23). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 21 de octubre de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Clark, C. y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.
- Clavijo, A. (1999). Acercamiento a la lecto-escritura en inglés en primaria: un trabajo conjunto de Universidad y Escuela Pública. *Revista Científica*, (1), 9-22. Recuperado el 17 de febrero de 2014, de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/2936/4289>.www.scielo.org.ve
- Correa, J. y otros. (2008). *Lineamientos para la Formación de Docentes desde el Enfoque de Atención a la Diversidad*. Ministerio de Educación Nacional. Convenio MEN -Tecnológico de Antioquía - Institución Universitaria.
- Cruz, R.I. (2008). Creencias Pedagógicas de los profesores. *QURRICULUM*, 137-156.
- Delors, J. (1996) *Cátedra Unesco. La Educación o la Utopía necesaria*. Recuperado el 21 de octubre de 2014, de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz, C. y otros. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Unión Bolivariana, Polis*, 9 (25).
- Doménech, F. et al. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista Educación*, (340), 473-492.
- Fernández, M. (2006). *Creencia y sentido en las ciencias sociales*. [Comunicación efectuada

- en la sesión privada extraordinaria de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 18 de agosto de 2006]. Recuperado el 16 de julio de 2013, de <http://www.ciencias.org.ar/user/files/Fernandez.pdf>
- Frenstermacher, G. (1994). The knower and the Known: The Nature of the Knowledge in Research on Teaching. In Linda Darling Hammond (Ed.). *Review of Research in Education*. (pp.3-56). Washington, DC.: American Educational Research Association. Recuperado el 5 de octubre de 2013, de <http://www-personal.umich.edu/~gfenster/rre95ss.pdf>
- Latorre Medina, M.J. (2007). El entrenamiento práctico universitario de los futuros profesionales de la educación musical: aproximación a sus creencias desde la Universidad de Granada. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 257-268. Recuperado el 13 de agosto de 2013, de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/223/219>
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación*, 17, 147-170. Recuperado el 13 de agosto de 2013, de http://www.ucla.es/variros/revistas/docenciaeninvestigacion/pdf/numero7/Latorre_medina.doc
- Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555.
- Monroy, J. y Gómez, B. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16).
- Nappa, N.; Insausti, M. y Sigüenza, A. (2005). Obstáculos para generar representaciones mentales adecuadas sobre la disolución. *Revista Eureka sobre la enseñanza y divulgación de las ciencias*, 2(3), 344-363.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre la evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Reyes, M. del R. (2008). *Creencias pedagógicas en profesores universitarios*. Recuperado el 21 de septiembre de 2011, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1176941356.pdf>
- Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizajes Significativos*. Documentos de Trabajo 18. Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. Disponible en https://www.academia.edu/4394760/Procesos_cognitivos_y_aprendizaje_significativo_MRivas
- Rojas, D. (2012). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección del idioma. *ONOMÁZEIN*, 26(2), 69-93. Recuperado el 26 de febrero de 2012, de <http://www.onomazein.net/26/03-rojas.pdf>
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. Recuperado el 24 de enero de 2012, de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/30217579?uid=2&uid=4&sid=2110351971806>
- Ruiz Jiménez, M. (2004). *Panorama Actual del Marco Teórico de acceso a la Lecto-Escritura. Curso Telemático: Acceso a la lecto-escritura*. Recuperado 23 octubre 2014, de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/MARCO%20TEORICO%20LECTOESCRITURA.pdf>
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.
- Sendan, F. & Roberts, J. (1998). Orhan: A case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and thinking: theory and practice*, 4, 229-244.
- Snow, C.; Burns, S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Research Council (NRC) Committee. Washington, DC: National Academy Press. Recuperado el 21 de octubre de 2014, de <http://www8.nationalacademies.org/onpinews/newsitem.aspx?RecordID=6023>
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En Pérez, A.; Barquin, J. y Angulo, J.F. (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y Práctica*. Madrid: Akal.

- Usó, L. (2012). *Creencias de los profesores de E/ LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. Recuperado el 2 de abril de 2013, de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41404/1/LUV_TESIS.pdf
- Vera, D.; Osses, S. & Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 297-310.
- Villoro, L. (1986). *Creer, Saber, Conocer*. Bogotá: Siglo XXI.
- Wordreference.com. (s.f.). *Diccionario de Español*. Disponible en <http://www.wordreference.com/es/>
- Wray, D. & Medwell, J. (s.f.). *Effective Teacher of Literacy: Knowledge, Beliefs and Practices* 3(9). University of Warkwick. United Kingdom. file:///D:/Downloads/456-456-1-PB.pdf

EL CURRÍCULO INCLUYENTE Y DIVERSO DE LA CLASE DE RELIGIÓN EN ESCUELAS DEL CAUCA, COLOMBIA

Objetivo: comprender las relaciones existentes entre las creencias religiosas de los estudiantes de la básica primaria y el diseño curricular de la educación religiosa escolar en el departamento del Cauca. **Metodología:** proceso etnográfico para reconocer los credos religiosos presentes en el aula y la posibilidad de una visibilidad de los mismos en la propuesta formativa de la clase de religión. **Conclusión:** la labor docente es orientar e interactuar con el entorno en cuanto al saber religioso.

Palabras clave: diseño curricular, creencias religiosas, educación religiosa escolar

Orígen del artículo

La presente investigación es un macro proyecto del semillero de la Licenciatura en Educación Religiosa, que se encuentra en ejecución (duración un año) y contó con la financiación de la Universidad Católica de Manizales.

Cómo citar este artículo

Roa Quintero, L.F. y Restrepo Jaramillo, L.G. (2014). El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 98-109.

INCLUSIVE AND DIFFERENT CURRICULUM IN RELIGION CLASS IN SCHOOLS OF CAUCA, COLOMBIA

Objective: to understand the relation between religious beliefs of primary school students, and the curriculum design for school religious education in Cauca department. **Methodology:** ethnographic process to recognize the religious beliefs present in the classroom and the possibility of including them in the formative proposal for Religion class. **Conclusion:** the role of the teacher is to guide and interact with the surroundings related to religious knowledge.

Key words: curriculum design, religious beliefs, school religious education



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia

Introducción

La formación religiosa en el ámbito de la escuela, en algunos países de América Latina, se ha redefinido optando por una educación laica, que no dé prelación a una confesión religiosa en especial, en atención a la libertad de cultos. En la nación Colombiana, la clase de religión es de obligatoriedad en el currículo educativo de los niños y de los jóvenes; a partir de esta prescripción del Ministerio de Educación Nacional [MEN], desde diferentes decretos se han presentado algunas pautas para la orientación de la clase de religión, entre estas: la libre opción para recibirla o no con el debido consentimiento de los padres, además de la no prelación de un culto específico, es decir, no es válido el fomentar un credo religioso particular. Esta tarea le atañe al docente, cuya idoneidad para la orientación de la misma debe ser certificada. Sin embargo, es evidente que en Colombia hay

Luisa Fernanda Roa Quintero¹
Pbro. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo²

¹Magistra en Educación, UCM. Doctoranda en Teología, Pontificia Universidad Bolivariana. Docente investigadora de la Licenciatura en Educación Religiosa, UCM. Líder del grupo de investigación EFE. Lro@ucm.edu.co

²Magíster en Dogma, Universidad Gregoriana de Roma. Doctor en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa, UCM. Profesor del Seminario Mayor de la Arquidiócesis de Manizales. Igrestrepo@ucm.edu.co

diversidad de cultos y de creencia, pero se marca el predominio de la Iglesia Católica, institución que ha liderado ciertos procesos en el nivel curricular en las instituciones no solo confesionales, sino incluso en las Estatales.

Frente a esta situación, es necesario reconocer que Colombia se caracteriza por una diversidad religiosa y cultural, ya que en el proceso de conquista y colonización hubo un mestizaje que configuró grupos humanos, aunque quedaron latentes las culturas aborígenes que actualmente perviven en sus tradiciones. Caso concreto es el departamento del Cauca, contexto de esta investigación, en el que convergen diversos pueblos indígenas, los Misak, los Guambianos y los Nasas, junto con los Afrodescendientes y aquellos cuyos orígenes se remontan a los procesos de mestizaje.

En atención a aspectos tan específicos de los habitantes del departamento del Cauca, la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Católica de Manizales, desde el semillero de investigación, ha querido gestar una iniciativa para explorar las posibilidades de encuentro entre las creencias religiosas y la propuesta curricular de la educación religiosa en las instituciones educativas. El proyecto privilegia una perspectiva investigativa etnográfica para observar las clases de Educación Religiosa, y recopilar los momentos de la misma mediante el diario de campo, con el fin de contrastar lo observado con la palabra de los niños, quienes a través del diálogo con el docente, narran sus percepciones sobre sus creencias religiosas.

Es claro que las Instituciones Educativas del departamento del Cauca participantes en la investigación, de acuerdo con los avances del proyecto, no poseen directrices que obedezcan a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] en el decreto 4500 de 2006: "Ningún docente estatal podrá usar su cátedra, de manera sistemática u ocasional, para hacer proselitismo religioso o para impartir una educación religiosa en beneficio de un credo específico". Con relación a este requerimiento, se evidencia que algunos de los docentes participantes del ejercicio de investigación profesan otros credos religiosos, diferentes al hegemónico, y utilizan la clase para presentar la doctrina religiosa.

Otro de los asuntos en cuestión es que algunos docentes hacen uso de las directrices de los estándares o lineamientos curriculares de la Conferencia Episcopal Colombiana, sin tener en cuenta que en el aula hay niños que, de acuerdo con la información brindada por los padres de familia, pertenecen a otras iglesias o denominaciones cristianas, o que conservan sus tradiciones aborígenes Misak, Nasa y Guambiana. En otros espacios, los profesores se acogen a lo pactado en sus Proyectos Educativos Institucionales [PEI], con pedagogía de su tradición y cultura, donde el aspecto de la cosmovisión propia es determinante en la educación de los niños del resguardo.

De acuerdo con lo anterior, es necesario que posterior al proceso de diálogo con los estudiantes y revisados los planes de estudio, los docentes de las instituciones educativas del Cauca participantes en la investigación, elaboren un ejercicio que les permita integrar la diversidad religiosa dentro de la propuesta curricular de la clase de religión, que propenda la visibilización y el desarrollo de la creencia religiosa para generar el respeto y la tolerancia; quizás de ese modo una región colombiana tan rica culturalmente, empiece a construir el camino hacia la paz que tanto anhela, cuando reconozca en la dimensión transcendental de la persona, la oportunidad de mirar a los otros con admiración y voluntad de diálogo.

Metodología

Para el ejercicio que se viene desarrollando con los estudiantes del semillero de investigación, se privilegió el enfoque cualitativo y la etnografía que, conforme a Guber (2001), una de sus perspectivas es la de "[...] vincular teoría e investigación favoreciendo nuevos conocimientos" (p.8). Además es considerada como "[...] una concepción práctica de conocimiento que busca comprender fenómenos sociales desde las perspectivas de sus miembros" (p.10). Desde las modalidades investigativas etnográficas se privilegia para la investigación el micro-etnografía, la cual es considerada por Serra (2004) como una metodología que permite la observación y el análisis de los fenómenos en determinadas instituciones, en un tiempo límite con el desarrollo de un investigador.

Imagen: <https://fic.kr/p/aaE3JD>



Los instrumentos propuestos para el proceso etnográfico en el interior de la escuela por Woods (1987), como los formatos de observación —que en este caso serán participantes—; los diarios de campos; el análisis de documentos; y las entrevistas no estructuradas con los niños, develarán las percepciones sobre las creencias por parte de los estudiantes, para ser contrastadas con la actual propuesta educativa de la clase de religión, con el objetivo que al final del proceso investigativo los docentes formulen una alternativa curricular para la Educación Religiosa en un contexto multicultural que le apueste a la interculturalidad.

Reflexión teórica

Aproximaciones para un diseño curricular incluyente

Para elaborar aproximaciones a un diseño curricular, es necesario tener presente las construcciones, incluso los imaginarios sobre el currículo, el cual ha sido catalogado como reflexión, práctica, contenidos, entre otros. Gimeno en “¿Qué es el currículo?” (2010) expresa: “El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto” (p.1). Se insiste en lo cultural, ya que es algo intrínseco de la institución escolar que le permite tener presente no solo a la comunidad

El tema de las creencias de los profesores ha trascendido y ha sido objeto de estudio en otros campos del conocimiento, como en el caso de la Psicología, la Sociología y la Lingüística.

educativa en los asuntos propios de la pedagogía y la didáctica, sino también, entrar en contacto con el contexto. Por tanto,

Si el contenido cultural es la condición lógica de la enseñanza, es muy importante analizar cómo ese proyecto de cultura “escolarizada” se concreta en las condiciones reales de la enseñanza. El que haya sido durante mucho tiempo un campo de acción de los administradores y gestores de la educación ha dificultado que hoy no sea fácil disponer de una ordenación coherente de conceptos y principios, pudiendo afirmarse que no poseemos una teoría fijada por un consenso estabilizado en torno del currículum (p.4).

La reflexión de Gimeno (2010) evidencia una integración de todos los agentes educativos descentralizando la actividad curricular de la administración; propendiendo la integración, no solo de los estudiantes, sino también de los entes externos a lo específicamente operativo de la educación; buscando no solo acoplamiento a las normas y a los parámetros con carácter punitivo, en donde sí hay respuesta a los intereses particulares. Se trataría entonces de un ejercicio consensuado, *más que particular*, en donde todos participan y

aportan desde su experiencia, convirtiéndose en un proceso democrático, en el que la pluralidad es el pretexto para el diálogo y la unión de esfuerzos.

Dando continuidad a la reflexión curricular, Gimeno en "Currículo como texto de la experiencia de la calidad de la enseñanza del aprendizaje" (2008), presenta un decálogo curricular en el que los aspectos como tener presente los sucesos de la vida cotidiana; la organización y articulación de los currículos, con una perspectiva cooperativa y colaborativa; suscitan la participación mediante la motivación, la cual está debidamente sustentada por las habilidades docentes, permeada de los valores sociales que de una u otra manera han de estabilizar los procesos garantizando la permanencia.

Desde las consideraciones del currículo, de acuerdo con lo planteado por Posner (1999) — quien lo clasifica en tres aspectos: el oficial, el documentado y el operacional—, la presente investigación se ha centrado en el aspecto operacional en primera instancia, ya que apunta a lo que enseña el profesor para alcanzar los logros del aprendizaje, lo cual establece una especial relación con la práctica del docente, siendo este un factor que determina como tal, el diseño curricular, integrado de igual modo, por las directrices del Proyecto Educativo Institucional, los procesos reflexivos y técnicos de la propuesta educativa, los intereses y la evaluación.

El Diseño curricular considerado como la intención que permea el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene ciertos niveles que denotan sus caracteres participativos, cooperativos e investigativos. Estos pueden ser macro si se perfilan a ser una política estatal, meso si se trata de la institución y micro si está en el marco de una asignatura particular. Para efectos de la investigación, la pretensión de este se enmarcará en lo micro, dado el factor de la multiculturalidad y la pluralidad religiosa de la región, con perspectivas a lo intercultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, Madgenzo expone en "La Diversidad y la no discriminación en la educación moderna" (2001):

La propuesta de una educación para la diversidad invita a reconocer la multiplicidad de sentidos que se están construyendo y reconstruyendo;

induce a escuchar la multiplicidad de voces viejas y nuevas que emanan de las tradiciones del pasado o bien que se han erguido recientemente; estimula los cruces interculturales a partir de la variedad, de las desigualdades y las tensiones que producen los contactos y los diálogos culturales horizontales. Surge, desde esta postura, con fuerza, un apego, a veces descontrolado, hacia el pluralismo. En este sentido, abre posibilidades para incorporar a la educación y en especial al currículum, saberes, prácticas y visiones que no sólo son trazados desde los modelos dominantes de la cultura (p.193).

Lo planteado por Madgenzo puede ser una de las dificultades latentes en las instituciones educativas, quizás por el *énfasis en la permanencia de lo autóctono*, lo propio, donde no hay apertura para el otro, dadas las acciones de anulación cultural, a las que se vieron sometidos algunos pueblos, particularmente los indígenas y los afrodescendientes en el territorio colombiano. Por tanto, se tornan difíciles el diálogo y la acción conjunta que le apunte a lo intercultural, en donde lo propio y lo exógeno propendan una simbiosis que permita reconocer los valores que contribuyen a la construcción social.

En el contexto de los docentes en ejercicio participantes del proyecto de investigación, quienes pertenecen a varios de los municipios del Cauca, se evidencian diversos grupos étnicos indígenas, afrodescendientes y, como ellos los denominan, mestizos, con sus características culturales, que para el caso de los indígenas Misak o los Guambianos se hacen evidentes en el PEI, con connotaciones especiales cuyos fundamentos no solo son lo cultural, sino lo etno-lingüístico, lo intercultural, lo sociológico, lo educativo y lo cosmogónico.

La pretensión de la investigación es integrar en los currículos de diversa índole la formación religiosa, que es de obligatoriedad en las disposiciones ministeriales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la básica y la media. Los estudiantes deben recibir la formación para la trascendencia desde los constructos pedagógicos y didácticos a través del currículo.

Teniendo en cuenta las reflexiones de Gimeno (2010), quien insiste en que la cotidianidad es la que debe ser incluida en el currículo, esta

condición es determinante en el contexto escolar colombiano, dado que en la Constitución Política de 1991 se reconoce la diversidad lingüística y cultural latente en las regiones de Colombia, en consecuencia, las estrategias metodológicas para un contexto escolar étnico son fundamentales; según las disposiciones para la etno-educación a nivel estatal, el documento "Proyecto intercultural para la comunidad Palenquera" (2005), avalado por el MEN, recomienda:

Por tanto en las propuestas curriculares de los estamentos educativos, la diversidad cultural debe asumirse como un eje transversal y no solo como una temática aislada que se tiene en cuenta en determinadas fechas del año escolar y limitadas a ciertas áreas como el de las Ciencias Sociales (p.1).

En consecuencia y dada la necesidad planteada por las perspectivas etno-educativas del MEN, el diseño curricular de las asignaturas, particularmente el de la educación religiosa, permitirá no solo elaborar una propuesta educativa para organizar la labor de la docencia, sino que también llevará a los docentes a estudiar y a incluir las situaciones de su entorno en su práctica pedagógica.

Las creencias religiosas: origen y factor vigente en la dimensión trascendental del ser humano

Las creencias se han considerado como un factor identitario del ser humano, para Durkheim (2006), las de carácter religioso se pueden clasificar en simples y complejas de acuerdo con su carácter de profano y sagrado en diversas manifestaciones de índole ritual, de personificación, de relatos que configuran las representaciones, cuyas connotaciones dan poderes en pos del bien o el mal. El autor argumenta que estas

[...] expresan la naturaleza de las cosas sagradas y las relaciones que ellas mantienen ya sea unas con otras, ya sea con las cosas profanas. En fin, los ritos son reglas de conducta y prescriben cómo el hombre debe comportarse con las cosas sagradas (p.81).

La religión como factor de identidad de las culturas, desarrolla aspectos doctrinales, culturales, morales y comunitarios, los cuales se entrelazan para generar en el sujeto cierta confianza en postulados, ritos, costumbres y maneras de

asociación. Durkheim (2006) insiste en un factor particular abordado por el historiador de las religiones Eliade (2000), para quien lo sacro y lo profano fundamentó y continúan dando bases al creer. Las afirmaciones de Durkheim, de una u otra manera, se remontan a los vestigios de las religiones primitivas, de las cuales se ha ocupado también el antropólogo Malinowski (1982); ambos parten de este aspecto para llegar a la comprensión de las creencias. Desde las bases de las religiones primitivas se ratifica la consolidación y explicación de la religión, las cuales no han sido permeadas por el positivismo científico.

Durkheim (2006) plantea que las creencias y los mitos son la dupla constitutiva religiosa: "Las primeras son estados de la opinión, consisten en representaciones, los segundos son modos de acción determinados. Entre esas dos clases de hechos hay toda la diferencia que separa al pensamiento del movimiento" (p.75). En este orden de ideas, el aspecto de lo colectivo planteado por Durkheim es retomado por Malinowski (1982), quien cuestiona que no solo lo colectivo es referente de la religión, insiste también en que los acontecimientos vitales, las sensaciones y sentimientos individuales generan el depositar cierta esperanza en los mismos, independientemente del factor satisfacción o angustia, aclarando que la trascendencia, el ir "más allá", en cierto modo es un factor que permea la creencia religiosa ya que:

[...] es el resultado de una revelación emotiva profunda, establecida por la religión, y no se trata de una doctrina filosófica primitiva. La convicción del hombre de continuar su vida es uno de los dones supremos de la religión, que juzga y selecciona la mejor de las dos alternativas, de las que la auto conservación es sugeridora, a saber, la esperanza de vida continuada y el temor ante la aniquilación (p.17).

Expuestos algunos sustentos sociológicos de la religión y la creencia, es necesario reconocer la postura del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] con relación a estos aspectos en la niñez, dado que la pretensión del proyecto es establecer diálogos con los niños y niñas de la básica primaria respecto a este asunto, para que su sentir se constituya en un insumo curricular de la asignatura de educación religiosa, que posiblemente provea algunas pautas para la

diversidad y la interculturalidad. Sobre las creencias religiosas, la UNICEF (2012) ha planteado:

Las creencias, prácticas, redes sociales y recursos que ofrece la religión pueden generar esperanzas, dar sentido a las experiencias difíciles y brindar apoyo emocional, físico y espiritual. Las consecuencias pueden ser más profundas cuando las labores de defensa y promoción de los derechos de los niños se fundamentan en los aspectos protectores de las creencias y prácticas religiosas de una comunidad (p.3).

El organismo internacional se muestra a favor de lo que la religión posiblemente pueda otorgar a la infancia, incluso, es evidente su asociación con el factor de la resiliencia presente en las reflexiones de la psicología de la religión. Dentro de esa perspectiva tan clara sobre cómo las creencias de índole religioso, con un carácter de afrontamiento, la UNICEF insiste en la obligación que tienen las comunidades religiosas de proteger a la niñez, velando por sus derechos, sugiriendo la eliminación de las prácticas que por la creencia vulneren la integridad física y moral de la infancia. De ese mismo modo, el documento plantea algunas pautas para que las comunidades religiosas, desde sus orientaciones, pongan en marcha estrategias para el desarrollo de los niños y niñas, a las cuales también les solicita establecer relaciones con las escuelas, laicas o confesionales, y con los líderes religiosos para:

[...] elaborar programas de estudios e interpretar en un lenguaje que se adecue a sus comunidades los conceptos fundamentales sobre los derechos de los niños y el acceso a la educación para todos en un plano de igualdad, especialmente para los niños más marginados y vulnerables (p.30).

Consideraciones para una educación religiosa en un contexto de diversidad e inclusión religiosa

Posterior a las aproximaciones al diseño curricular y a las creencias religiosas, se abordará el tema de la educación religiosa escolar, asignatura del currículo colombiano conforme a la Ley 115 (Congreso de la República, 1994), la cual estipula en el artículo 23, que el colombiano ha de formarse en esta área del conocimiento. Aunque en el artículo 24 expone la condición constitucional en la que se hace énfasis en que es un hecho

voluntario, conforme al artículo 18 que proclama la libertad de cultos.

En otras de las legislaciones colombianas relacionadas con los estándares y logros de las áreas fundamentales, está el decreto 2343 de 1996, cuya finalidad es establecer la autonomía del currículo colombiano. Esta normatividad presenta todas las disposiciones legales denominadas; logros de aprendizaje para cumplir con ciertas bases mínimas en las áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, ética y valores, y la educación artística. En lo que respecta a la educación religiosa, se ratifica como área del currículo, pero le otorga cierta potestad para su orientación a las instituciones educativas ya que, a diferencia de las demás áreas, no posee unos lineamientos estándar definidos, exceptuando los presentados por la Conferencia Episcopal de Colombia.

Posteriormente en el 2006, se promulga el decreto 4500 (MEN), exclusivo para la educación religiosa escolar, el cual contiene diversos asuntos, entre ellos nuevamente, el de garantizar la libertad religiosa, considerándola como una opción para el estudiante; aun así, hace parte de la valoración anual que el docente debe emitir sobre el desempeño de este en el área del conocimiento. También, el papel de los padres de familia es fundamental como representantes legales de los menores, a ellos se les invita a estar al tanto de la orientación de la misma conforme al PEI. El Consejo Episcopal Latinoamericano (2000) aclara que la escuela no puede desconocer lo que los estudiantes han recibido desde casa en cuanto a la formación religiosa; de acuerdo con esta reflexión de la Iglesia Católica, se perfila una posibilidad de la orientación de una clase de religión incluyente, en la que no solo tiene acción y participación el culto mayoritario, sino que las demás creencias tienen escenarios para interactuar.

Sin embargo, es necesario tomar algunos aspectos planteados por la propia Conferencia Episcopal Colombiana en *Lineamientos y Estándares curriculares para la Educación Religiosa Escolar* (2004), en los que esboza cinco modelos articulados a los fines eclesiales, educativos, pedagógicos, culturales y curriculares; estas son alternativas que deben tener presente las instituciones escolares

de índole oficial y privado, con la idea de conducir a la comunidad educativa a tales constructos, y así, generar perspectivas para abordar la formación religiosa dialogante e incluyente.

Conforme a lo anterior, se requiere reconocer las emergencias de la diversidad religiosa en el ámbito colombiano, para repensar los aspectos curriculares de la educación religiosa sobre los constructos pedagógicos y didácticos de la misma, que posibiliten el reconocimiento del otro. Educar para la diversidad es ir en camino a la democracia, es posibilitar la participación de los entes sociales. Es cierto que en el contexto colombiano, la institución que ha liderado los procesos relacionados con la educación religiosa, la Conferencia Episcopal Colombiana, que claramente expresa que es necesario partir de las experiencias que traen los estudiantes de la casa; una de las iniciativas al respecto será entonces, la de construir un itinerario pedagógico que conlleve al reconocimiento del otro, quizás aquí sea evidente tener presente el aspecto curricular donde, desde el connotado discurso de las competencias, el aprender a convivir planteado por Delors (1996) se haga explícito en asumir uno de los retos de la educación como la pluralidad, considerada como manifestación de la realidad en los ámbitos políticos, sociales, económicos, espirituales y cosmogónicos.

Avances de la investigación y discusión

De acuerdo con el análisis documental elaborado por los docentes sobre los proyectos educativos institucionales de los lugares donde ejercen la docencia, cuatro de las veinte escuelas que participan en la investigación, se denominan como poseedoras de pedagogía propia por estar ubicadas en resguardos indígenas. Los docentes se encuentran en el proceso de finalización de la Licenciatura en Educación Religiosa, algunos de ellos profesan abiertamente un credo particular y se reconocen como descendientes de los indígenas, aquellos ubicados en los municipios de Suárez, Morales, Silvia y Jambaló; los docentes ubicados en Patía, entre afrodescendientes y mestizos.

Como resultados preliminares de la investigación, los profesores han considerado la necesidad de comprender su contexto, específicamente en el aspecto religioso, para identificar las creencias religiosas presentes en las aulas, mediante un proceso de observación y de recopilación de experiencias en la clase de religión.

Algunos de ellos reconocen la diversidad religiosa del entorno y sus estudiantes, afirmando que los alumnos provienen de diversas culturas indígenas como la Misak, Nasa y Guambiana, además de afrodescendientes y mestizos. Pese a la diversidad religiosa, que los propios docentes conocen, algunos líderes de comunidades religiosas de corte evangélicas, insisten en orientar aspectos doctrinales de sus iglesias durante el desarrollo de la clase, aunque tengan presente que según las normativas ministeriales, no es válido hacer proselitismo religioso de ningún tipo; con esto no se quiere desconocer, como lo afirma Meza (2011), que los docentes no puedan tener su identidad religiosa, tampoco se puede pretender una educación religiosa neutral, pero, sí se puede considerar la orientación de una clase de religión con miras a la inclusión de las diversas creencias religiosas en la propuesta educativa.

Otros han manifestado las dificultades presentadas en el aula con los niños, ya que los docentes comentan que debido al culto hegemónico, padecen la discriminación racial, para ellos la situación de rechazo que viven por parte de los demás grupos étnicos, es fruto de la esclavitud a la que fueron sometidos sus ancestros, por tanto, no desean que se les comparta algún aspecto doctrinal o cultural de la experiencia católica.

Esta situación es comprensible ya que todavía en Colombia, los afrodescendientes padecen situaciones de discriminación pese a la cátedra de etno-educación existente en los ambientes geográficos con tal población. En las urbes más pobladas del país, como las capitales, se desconoce en algunos ambientes escolares, los principios de respeto y valoración por las demás grupos raciales que hacen rico al país culturalmente, porque es en estas ciudades donde las personas que pertenecen a los grupos étnicos, son presas de discriminación. Por tanto, el esfuerzo del sector étnico será en vano si siguen abogando por una

pedagogía propia, cuando a nivel de lo ciudadano no hay también reflexiones y desarrollos al respecto.

Unos de los insumos determinantes para el análisis del diseño curricular, es el proyecto educativo institucional de sus lugares de trabajo. En el contexto caucano hay diversidad de prospectivas de este elemento, ya que la denominación es fundamental para algunas escuelas donde es de orden institucional, es decir, hay una convergencia con la generalidad de los elementos; mientras que para otras comunidades educativas, adquiere una identidad como PEG (Proyecto Educativo Guambiano); PEM (Proyecto Educativo Misak); PEC (Proyecto Educativo Comunitario), siendo este último un tanto más incluyente, ya que en los anteriores hay factores que son exclusivos de la comunidad educativa, sobre todo en el aspecto trascendente o espiritual, el cual sería un punto de discusión importante para la educación religiosa escolar (área obligatoria en el currículo escolar), aunque es claro que en las instituciones educativas de resguardos indígenas tradicionalmente fuertes, la asignatura no se orienta. En el caso del pueblo Misak, es clara la necesidad de conservar la tradición cultural, desde el vestir hasta las prácticas de la cosmovisión que determinan la vida de hombres, mujeres, niños, niñas y los adultos mayores.

En las culturas nombradas hay diferencias incluso en su organización y su cosmovisión; el pueblo Nasa tiene costumbres diferentes a las del pueblo Misak y el pueblo Guambiano. Los Nasa se denominan comuneros, conservan su dialecto y su organización tiene ciertos elementos de la cultura occidental, mientras que el pueblo Misak es fiel a sus tradiciones ancestrales, las cuales se evidencian en sus atuendos, incluso poseen ciertos símbolos arquitectónicos emblemas de su cultura.

Un aspecto valioso por resaltar es la perspectiva de inclusión en algunas de las propuestas curriculares educativas analizadas, en ellas se considera no solo la visión propia, sino también la interculturalidad, es decir, para los pueblos indígenas, la relaciones con los agentes exógenos a su cultura, es un factor a tener en cuenta. Por políticas educativas, la pedagogía propia no es una especie de ostracismo, como quizás comprenden algunos, por el contrario, es la posibilidad de intersubjetividad e interacción con lo diverso para la constitución de sociedad.

Los Misak relacionan esta visión con la perspectiva de la filosofía del mundo occidental con la cual encuentran similitud, ya que es el conocimiento quien fortalece el espíritu. Sin embargo, lo espiritual converge en lo religioso mediado por los aspectos de la fe y el afecto, que constituyen las bases de la creencia. De igual modo, ellos desde la didáctica manifiestan que las demás creencias religiosas, especialmente la judeocristiana oriental, favorece el desarrollo de esta dimensión, que se consolida en el ser, estar, actuar. Además, la diversidad religiosa se considera como una perspectiva del método para orientar la espiritualidad de los niños. El aspecto de la interculturalidad es determinante en la educación de la infancia en algunos de los municipios del Cauca, ya que educativamente han establecido parámetros de respeto y valoración, no solo para sus tradiciones espirituales religiosas, sino que ven en los demás una posibilidad de relación e interacción.

Acontece en el país, con el desarrollo pedagógico y didáctico de la asignatura de educación religiosa, que en algunas regiones se encuentra ligada a la tradición del culto hegemónico confesional, la religión católica, cuyos aspectos doctrinales permean absolutamente el currículo de la clase de religión, como lo muestran los *Lineamientos y Estándares curriculares para la Educación Religiosa Escolar* de la Conferencia Episcopal Colombiana (2012), que tienen en cuenta algunos aspectos de las culturas indígenas como mera información, más no como perspectiva del desarrollo del conocimiento. Sin embargo, algunas cosmovisiones de pueblos indígenas ven la posibilidad de incluir, además de tratar, algunos aspectos diversos, pese a la dolorosa memoria histórica que hace remembranza de los acontecimientos de la conquista, la colonia y la época republicana, especialmente del departamento del Cauca, descritos por Rodríguez y Sinisterra en "Las movilidades sociales del territorio caucano" (2009), de manera general, cómo a mediados del siglo XIX, los grupos étnicos afrontaron un fuerte proceso de discriminación y vulneración social, debido a cierta bonanza de los poderes político, religioso y económico de la época.

Todavía quedan pendientes algunos asuntos de la etno-educación pese a que la preeminencia de la población es mestiza en gran parte de los municipios del Cauca, sobre todo de aquellos que

cuentan con menos recursos de desarrollo, entre ellos los naturales, por ser una región inhóspita, que además sufre el flagelo de la violencia. En esta región se convive con el conflicto armado a diario, situación que pocos docentes narraron a la hora de describir sus contextos, quizás porque ya hace parte de su cotidianidad, aunque en ocasiones se vean perjudicados en sus labores formativas, a causa de las acciones de los grupos armados.

Las anteriores situaciones, que hacen parte de las condiciones en las cuales se está desarrollando el proyecto "Diálogos entre las creencias religiosas de los estudiantes del Cauca, y el diseño curricular de la educación religiosa en las instituciones educativas", no pueden ser ajenas y menos en perspectiva de la inclusión que atañe no solo la diversidad cultural, religiosa, sino de condiciones de vida, porque los conflictos armados parecen proveer una serie de características y circunstancias humanas, que no solo son tratadas en los procesos de reparación de víctimas, sino también de reinserción. Por tanto, los retos curriculares sobre la educación en el departamento del Cauca, y especialmente los de la asignatura de educación religiosa, son demandantes pero a la vez, se constituyen en una nueva manera de ver clase de religión como una oportunidad para apostarle a la formación integral desde la diversidad religiosa y cultural, con prospectiva a la inclusión.

La educación religiosa en Colombia ha contado con la colaboración de la Iglesia Católica, quien desde los procesos de conquista, colonia, independencia y hasta la actualidad, ha incidido considerablemente en la formación religiosa de la nación. En el ámbito religioso no solo hacen presencia las religiones, creencias religiosas de corte cristiano, perviven las creencias y las espiritualidades de los pueblos ancestrales y las de aquellos que han emigrado. La clase de religión es área obligatoria del currículo, sin embargo, el estudiante de la básica primaria y secundaria tiene la opción de tomarla o no.

En consecuencia, independientemente de la diversidad cultural y religiosa latente en las regiones, se debe gestar una clase de religión que incluya las perspectivas religiosas de los demás cultos, ya que es evidente que esta asignatura por disposiciones ministeriales, no debe propiciar la promoción de cultos. Por tanto, la propuesta curricular del docente de esta área, quizás requiere

de unas bases que sustenten su quehacer más que una educación laica, por las que muchos apuestan, entre ellos Meirieu (2006), quien considera la escuela como lugar de negociación. En el interior de la misma, han de propiciarse alternativas que reconozcan los valores de la cultura. Esta es una labor en la que debe trabajar la escuela urbana, aquella en la que al parecer todos son homogéneos social, económica, cultural y religiosamente, el discurso de la inclusión también es necesario allí, ya que en las comunidades étnicas es política, pero es un esfuerzo que podría resultar infructuoso, si en la escolaridad urbana no se educa para el reconocimiento del otro.

Por tanto, desde el quehacer del docente, quien es gestor y actor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, le corresponde, de acuerdo con Tezanos (2010) "La búsqueda de las nuevas formas de enseñanza que respondan a las demandas reales y contextualizadas que los alumnos reclaman de la re-construcción de la relación entre contenidos disciplinarios, procesos cognitivos y aprendizaje" (p.23). Este es uno de los retos, no solo para los docentes del Cauca, quienes ya han avanzado de cierta manera en los procesos inclusivos en la escuela de acuerdo con las propuestas concernientes a la pedagogía propia; la responsabilidad es también de los entes formadores, quienes no renunciando a su identidad en el caso de la Iglesia Católica, que por más de 500 años ha estado al frente de la formación religiosa en el ámbito escolar, retoman las reflexiones conciliares de valoración de las demás culturas, al respecto Alemany (2001) expresa:

Más que un diálogo comprendido estrictamente como confrontación de creencias religiosas y apertura hacia las de los interlocutores, se trata del cultivo, desde el aprecio de los valores y el más realista conocimiento de los escenarios y problemas concretísimos en que aquellos con triste frecuencia se ven despreciados, de cuanto pueda contribuir a afirmarlos y consolidar la condición verdaderamente humana de esas personas (p.256).

Con esta precisión, los docentes, quienes de acuerdo con Jiménez (2011), no deben renunciar a sus creencias, comprenderán que su labor para orientar e interactuar con el entorno en cuanto al saber religioso, deberá estar permeado por actitudes y valores de admiración hacia el diferente,

como lo plantea Tezanos (2010): "son los maestros los que están capacitados para crear o generar procesos de adecuación de las "instrucciones" que pueden recibir. Puesto que son ellos los que conocen a fondo la heterogeneidad y diversidad de sus alumnos" (p.24).

Referencias

- Alemany, J. (2001). *El diálogo religioso desde el Magisterio de la Iglesia*. Universidad de Comillas: Descleé de Brouwer.
- Colombia. Congreso de la República. (Febrero 8 de 1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). *Proyecto currículo intercultural para la comunidad Palenquera*. Recuperado el 18 de febrero de 2014, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles230062_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (19 de diciembre de 2006). *Decreto 4500. Por el cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994*. Recuperado el 13 de noviembre de 2013, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-115381.html>
- Conferencia Episcopal Colombiana. (2004). *Lineamientos y Estándares curriculares para la Educación Religiosa Escolar*. Bogotá.
- Conferencia Episcopal Colombiana. (2012). *Lineamientos y Estándares curriculares para la Educación Religiosa Escolar*. Bogotá.
- Consejo Episcopal Latinoamericano. [CELAM]. (2000). *Escuela y Religión*. Bogotá.
- Cortez, R. y Sinisterra, M. (2009) Colombia: capital social, movilidad social y sostenibilidad de desarrollo en el departamento del Cauca. *Revista CEPAL*, 99, 51-72.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Durkheim, E. (2006). *Las formas elementales de la vida Religiosa*. Madrid: Alianza.
- Eliade, M. (2000). *Aspectos del Mito*. Barcelona: Paidós.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Universidad del Cauca. (2010). *Un*

- aporte para el sexto planteamiento educativo del pueblo Misak.* Silvia, Cauca.
- Gimeno, S. (2008). El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (51), 15-58.
- Gimeno, S. (2010). ¿Qué es el currículum?. En Gimeno, S. (Coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo.* (pp.21-44). España: Morata.
- Guber, R (2001). *La etnografía.* Bogotá: Norma.
- Madgenzo. A. (2000) La diversidad y la no discriminación un desafío para la educación moderna. *Revista Pensamiento Educativo*, 26, 173-200.
- Maliwnosky, B. (1982). *Ciencia, Mito y Religión.* Madrid: Planeta Agostini.
- Meirieu, P. (2006). *En la Escuela hoy.* Barcelona: Octaedro.
- Meza, J. (2011). *Pedagogía de la Educación Religiosa. Naturaleza y perspectivas de la Educación Religiosa.* Bogotá: Universidad Javeriana.
- Posner, G. (1999). *Análisis del currículo.* Bogotá: McGraw-Hill.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf
- Tezanos, A. (2010). Oficio de enseñar. Saber pedagógico. Una relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 8-26
- UNICEF. (2012). *Alianzas con las comunidades religiosas en favor de la infancia.* New York.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro. En la etnografía en la investigación cualitativa.* Barcelona: Paidós.



ARTÍCULOS DE

REFLEXIÓN

PARTICIPACIÓN CIUDADANA DE JÓVENES EN CONTEXTOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN: REFLEXIONES DESDE LOS APORTES DEL PENSAMIENTO DE ALBERTO MELUCCI

El presente artículo de reflexión crítica aborda la participación ciudadana juvenil en unas sociedades globales, tecnificadas e interconectadas virtualmente. La discusión estará orientada por el pensamiento del teórico social Alberto Melucci, quien desde una perspectiva crítica, discute sobre las nuevas fronteras para reflexionar la ciudadanía, integradas por la diferencia y la solidaridad; la inclusión y la exclusión; y los espacios reales para vivir la democracia; todas ellas distribuidas de manera desigual. Estas ideas hacen parte constitutiva de las interconexiones que guardan con las experiencias educativas de los jóvenes y con las formas como ellas y ellos están viviendo la ciudadanía en un mundo complejo y diferenciado, poniendo en evidencia las posibilidades reales de la participación ciudadana juvenil en Colombia.

Palabras clave: participación ciudadana, gente joven, globalización, inclusión

Origen del artículo

El artículo de reflexión temática hace parte de la experiencia investigativa reciente de la autora desde la Universidad Cooperativa de Colombia, en el campo de estudios de la relación política-juventud en Latinoamérica y el Caribe, particularmente sobre las tendencias y emergencias de la participación ciudadana juvenil en Colombia.

Cómo citar este artículo

Echeverry Restrepo, L. (2014). Participación ciudadana de jóvenes en contextos de inclusión y exclusión: reflexiones desde los aportes del pensamiento de Alberto Melucci. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 112-125.

YOUTH CIVIC PARTICIPATION IN CONTEXTS OF INCLUSION AND EXCLUSION: REFLECTIONS FROM THE CONTRIBUTIONS OF ALBERTO MELUCCI'S THINKING

This critical reflection article addresses the youth civic participation in a global society, technologically advanced and virtually interconnected. The discussion will be guided by the thought of the social theorist Alberto Melucci, who from a critical perspective, discusses the new boundaries to reflect on citizenship, consisting of the difference and solidarity; inclusion and exclusion; and actual democracy living spaces; all distributed unevenly. These ideas make a constituent part of the interconnections they have with the educational experiences of young people and the ways they are living citizenship in a complex and differentiated world, highlighting the real possibilities of youth civic participation in Colombia.

Key words: citizen participation, young people, globalization, inclusion



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

Participación ciudadana de jóvenes en contextos de inclusión y exclusión: reflexiones desde los aportes del pensamiento de Alberto Melucci

Introducción

En este artículo se parte del supuesto teórico que los sentidos, las significaciones, las representaciones, los valores y las prácticas que manifiestan los jóvenes hoy, son el resultado tanto de sus relaciones cotidianas y de sus experiencias educativas con un mundo global, interconectado y virtual, como de sus condiciones particulares de contexto, que ponen en tensión las oportunidades reales con las que cuentan las y los jóvenes en Colombia, para participar políticamente en la modificación de sus modos de pensar y de habitar sus mundos individuales, comunes y compartidos.

En tal sentido, el artículo está estructurado en cuatro apartados, en cada uno de ellos se retoma

Liliana Echeverry Restrepo¹

¹Administradora de Empresas, Universidad Libre, Seccional Cali. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia. Magistra en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE. Docente Investigadora adscrita al programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. liechev@hotmail.com.

los planteamientos de Alberto Melucci. El primero reflexiona alrededor de las dimensiones críticas de la inclusión y de la exclusión que recaen sobre los jóvenes y cómo estas dimensiones socavan la posibilidad de *hacerse personas*. Esta condición tiene que ver con las capacidades, los derechos y las responsabilidades a las que las personas no pueden acceder en igualdad de condiciones en sociedades gobernadas por la tecnicidad y el consumo sin límites, con el agravante que *hacerse personas*, se constituye en una experiencia educativa que determina lo potente o lo débil que puede llegar a ser la construcción de la ciudadanía y el ejercicio de la participación ciudadana en el mundo contemporáneo juvenil.

En el segundo apartado, se revisan algunos de los nuevos marcos axiológicos para reflexionar la ciudadanía en una sociedad global, tecnificada y de consumo. Estos nuevos marcos integrados por la diferencia y la solidaridad, la inclusión y la exclusión, y los espacios reales para vivir la democracia, se entretajan de manera desigual, emergiendo a partir de estas tensiones, el interrogante por la forma como las y los jóvenes están viviendo la ciudadanía en un mundo globalizado.

El tercer apartado centra su atención en las formas como los jóvenes, en medio de sus conflictos personales/locales y de los conflictos de país, configuran otras experiencias educativas de resistencias y producen simbólicamente y materialmente, la vida y la ciudadanía de modos distintos a las formas con las que el imaginario social acostumbra nombrarlos y universalizarlos.

Finalmente, el texto pretende dejar abierto el debate sobre las posibilidades de la participación juvenil en sociedades orientadas, y por lo tanto educadas, hacia el crecimiento sin límites y en las que no hay una distribución equitativa de las condiciones y oportunidades para vivir una inclusión social plena, con el cuestionamiento sobre cómo extender los horizontes de vida de las y los jóvenes en Colombia.

La inclusión y la exclusión, su incidencia en las experiencias educativas de la participación ciudadana de los jóvenes

Actualmente, los y las jóvenes viven en contextos signados por múltiples paradojas, pero quizá una de las que más marcan los procesos educativos de construcción de sus subjetividades e identidades y formas de participación ciudadana, tiene que ver con la inclusión y la exclusión. Dos términos que se han instalado en la sociedad del conocimiento para referirse a la *inequidad* en la producción y distribución material e inmaterial de la humanidad. Esta situación no es nueva. Las sociedades vienen cargando milenariamente con el fardo de las desigualdades; conviene interrogarse si la referida sinonimia tendría el poder significativo de ponerle límites al ensanchamiento de esta constante social.

En este sentido, para Melucci (2001) la inclusión y la exclusión aparecen en la escena del mundo contemporáneo representadas en otros lenguajes educativos: simbólicos, físicos y ciberculturales, cargados de demandas, sobrecargando en las personas los deseos y las expectativas sin límites, ampliando aún más el espectro de la frustración ante la imposibilidad de acceder en igualdad de condiciones a las infinitas producciones del mercado material y simbólico de las sociedades.

Plantea el autor que la igualdad de condiciones está dada por la posibilidad de *hacerse personas*, teniendo por cierto que *hacerse personas* pasa por la obtención de capacidades, derechos y responsabilidades, a las cuales, en el caso de los jóvenes en Latinoamérica, no pueden acceder con el nivel de cobertura requerido para un desarrollo integral, por sus condiciones de contexto y situación biográfica. Es propio decir que, si las capacidades, derechos y responsabilidades, integran la base fundamental de la constitución del ser, y estas condiciones se encuentran distribuidas de forma desigual, pero estrechamente ligadas con la construcción de la ciudadanía y con el ejercicio de la participación ciudadana – siendo estas prácticas las que concretan las intenciones y los intereses de carácter individual y colectivo que ellas guardan-, entonces no hay ciudadanía ni participación posible para los excluidos.



Estas condiciones críticas de los jóvenes latinoamericanos, que impiden una inclusión social plena, se pueden articular a lo señalado por Melucci (2001): “Los excluidos se encuentran sin duda casi siempre privados de los recursos materiales, pero aún más de su capacidad de ser personas, esto es, sujetos autónomos de su propia acción” (p.54). En el campo de la educación, por ejemplo, la inclusión de los jóvenes al sistema educativo formal es de bajo nivel de cobertura y de calidad para aquellos que habitan los territorios rurales comparados con los jóvenes que viven en los ámbitos urbanos (Organización Iberoamericana de Juventud [OIJ]; Comisión Económica para América Latina y El Caribe [CEPAL]; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] & Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2013). La ineficiencia del sistema educativo priva a los jóvenes de las posibilidades de acceder a las capacidades cognitivas, relacionales, comunicativas, afectivas e identitarias, a las que tienen derecho por su humana condición y por las demandas de competitividad en todos los campos de la acción humana que hacen las sociedades del crecimiento ¹hoy.

Pero lo paradójico de la experiencia educativa que viven los jóvenes la expresa acertadamente

¹Serge Latouche, teórico crítico de la sociedad del crecimiento, propone una sociedad del decrecimiento: “Un crecimiento ilimitado no puede ser compatible con un mundo limitado de recursos” (2011, p.38).

Los nuevos marcos para hacer una reflexión de la ciudadanía en una sociedad global, se encuentran ubicados en situaciones críticas.

Melucci (2001) diciendo:

La enseñanza pública funciona mal y está rezagada de modo desalentador, pero es el único contexto donde los jóvenes, o gran parte de ellos, pueden experimentar conjuntamente la experiencia de crecer y de avanzar hacia la madurez. En este sentido, el sistema educativo es un valioso contexto donde la oportunidad de tránsito puede ser desperdiciada o, por el contrario, vivida plenamente (p.141).

De allí que, el paso por la escuela puede llegar a ser una insufrible condición o puede llegar a convertirse en la oportunidad para la realización de una apertura cada vez mayor hacia la “diversidad, al sufrimiento que es común a todos los seres vivos y a la dependencia que tenemos de una Naturaleza en la que estamos destinados a vivir” (Melucci, 2001, p.141).

Podría añadirse que, ampliando el espectro de análisis de la formación de los jóvenes, mediante las Tecnologías de Información y de Comunicación, los jóvenes pueden construir redes sociales locales, comunitarias y nacionales, como de hecho, para el caso colombiano, las están produciendo,

en un intento de disminuir la exclusión en el territorio de los derechos, de los espacios reales, para ejercer una democracia participativa y de las responsabilidades que desean asumir como sociedad civil actuante.

Cambios además, que los jóvenes mediante relaciones intergeneracionales, asociándose o conformando movimientos barriales, están gestando a manera de resistencias en sus ámbitos de vida personales, comunitarios y de sociedad, en medio de situaciones de conflicto y bajo la óptica de las demandas de un mercado que ve en ellos un segmento consumidor fácilmente moldeable a sus ofertas sobrecargadas de deseos sin límite.

Este punto del conflicto y de las formas de representación del poder mediante las fuerzas del mercado y su incidencia en el modo como perfilan las personas – especialmente hombres y mujeres jóvenes - su participación en los ámbitos de convivencia, Melucci los aborda diciendo que en el seno de los conflictos de la vida nacen los movimientos sociales, y que conflicto y movimiento social es la dupla que hace que en las personas se produzcan las movilizaciones de pensamiento y de acción. Por ello, expresa que para que se puedan discutir más abiertamente los problemas generales de una sociedad, es necesario que hayan espacios avalados por la institucionalidad que permitan a los ciudadanos la puesta libre en escena de dichos problemas sin el temor de ser acallados por las fuerzas de control y de poder:

Sostengo la hipótesis de que los conflictos emergen en aquellas áreas de la sociedad donde se distribuyen entre los individuos las nuevas formas de poder y los nuevos recursos. [...] estos individuos se encuentran en una posición crítica por la siguiente razón: disponen de los recursos al mismo tiempo que permanecen más expuestos a las presiones de la dominación y el poder (2001, pp.172-173).

Así, las situaciones críticas relacionadas con la privación de acceso a la salud, a la educación, a la utilización formativa del tiempo de ocio, a las actividades culturales y deportivas, afectan la participación y las oportunidades para el desarrollo de la población joven en la región. Aumentan la crisis y el bienestar social debido a que las y los jóvenes, siendo los involucrados centrales de estas condiciones, se convierten en transmisores

Los movimientos de mujeres, de afrodescendientes, de ambientalistas, los movimientos por una libre orientación sexual, y en particular los movimientos juveniles, no están interesados en tomarse el poder.

generacionales de la pobreza, provocando en ellos la deserción escolar, la disminución de sus perspectivas laborales y el desequilibrio familiar-emocional-afectivo en torno a sus relaciones íntimas y sociales, dejándolos en la indefensión y expuestos al enrolamiento inmediato en organizaciones delictivas como la guerrilla, la delincuencia común, la inmersión en hábitos de consumo de alcohol y de otras sustancias psicoactivas y, finalmente, en la indigencia.

Ante estas dimensiones críticas de la inclusión que socavan la construcción de ciudadanía y la posibilidad de vivir una democracia participativa en el mundo contemporáneo, poniendo en jaque la participación ciudadana de las y los jóvenes, la apuesta de Melucci y el desafío que nos propone como actores sociales de esta cuestión, es que nuestra responsabilidad son “los otros”, los que ocultamos en las páginas que venden las últimas adquisiciones o innovaciones del mundo de la tecnicidad. ¿Hay en estas páginas alguna que invite a los jóvenes a participar en acciones para desarrollar su potencial ético, político, afectivo, creativo y comunicativo, como generación y como colectivo social?

Contrariamente, *el tiempo social* o tiempo externo les invita-induce al consumo, y no en términos de necesidades vitales, sino al consumo que potencia deseos infinitos, sobrecargando su tiempo interno, el de la *autopoiesis*, para producir pensamiento crítico que impida la homogenización de sus cuerpos y de sus sentidos. El *tiempo interno* así invadido, puede ser una de las formas emergentes de regulación institucional, que excluye a los jóvenes de procesos de participación potentes con los cuales agenciar resistencias y cambios en sus territorios corporales y sociales. Así, Melucci (2001) lo corrobora diciendo: “Los requerimientos y presiones del tiempo social no resultan fácilmente adaptables a nuestro mundo interior, y viceversa. Y cuando el abismo es demasiado grande para ser llenado, experimentamos incomodidad, sufrimiento y, en las circunstancias más extremas, enfermedad” (pp. 119-120).

De este modo, en Melucci aparece una preocupación permanente por lo que él denomina *tiempo social* y *tiempo interno*. Para el autor, la dimensión del tiempo adquiere una noción crítica en los ambientes tecnológicos, presenciales y virtuales de hoy, por el carácter continuo y discontinuo con que aparece a la vez, en los acontecimientos, afectando la identidad individual y el cuerpo, y por lo tanto, las experiencias relacionales que podamos construir con los demás como resultado de ello. Así, él lo expresa:

El tiempo social es *mensurable*. "Está dividido en [...] períodos de tiempo largos o cortos, actividades cotidianas rutinarias o acontecimientos más irregulares. Este tipo de tiempo es *predecible*, puesto que es posible comparar los diferentes períodos de tiempo [...]. Por último, el tiempo social es *uniforme*: para cada tipo de acontecimiento hay [...] un ritmo establecido sobre el que se estructura la experiencia social y se basan las expectativas.

El tiempo interior – el tiempo profundamente personal e individual – es *discontinuo* y *simultáneo*. Numerosos tiempos existen [...]: ayer y hoy, mi tiempo y el de otro, aquí y allá. Puedo ser adulto y niño, blanco y negro, en el antes y en el después. La simultaneidad del tiempo interior anula la no contradicción. [...] En definitiva, es constantemente *reversible*: lo que me ocurre ahora altera mi pasado, lo que le ocurre a otro modifica mi tiempo [...]. Puesto que la percepción del tiempo varía de un momento a otro y de una situación a otra, en la experiencia interior el tiempo es *incomensurable*. [...] Los tiempos interiores son *impredicibles*: pueden irrumpir repentinamente uno en otro como un acontecimiento que interrumpe la rutina (pp. 123-124).

Esta confrontación de tiempos en el mundo contemporáneo, como bien lo dimensiona Melucci, sobrepasa las posibilidades de elegir. La elección se convierte para los individuos en el reto ineludible que hay que asumir, para intentar el rescate de la individualidad y la construcción, al tiempo, del vínculo común con los demás y con sus diferencias. Dicho de otro modo, las experiencias íntimas y sociales que se viven conjuntamente en el tiempo interno y el tiempo social, constituyen las formas como las personas enfrentan sus dilemas de vida y resuelven sus conflictos individuales y colectivos.

A estas experiencias inducidas, reguladas, continuas y discontinuas, les llama Melucci (2001) experiencias de "inclusión totalmente subordinada", como otra forma de exclusión velada, con la cual se comete "manipulación de la conciencia" e "imposición de estilos de vida que socavan definitivamente las raíces de las culturas populares" (p. 54).

En el campo de la educación en Colombia, la *inclusión subordinada* se instaura estructuralmente a partir de un sistema educativo público que impone:

1. La construcción de unos currículos por competencias que ya han sido previamente definidos por los centros de poder educativo, las que desconocen las formas distintas de aprender que poseen las personas – por su situación biográfica -, y las condiciones físicas y emocionales que tienen que darse en un ambiente educativo para que se pueda hablar de educación con calidad. Desconocen, que "la calidad"² involucra procesos de largo aliento, de ensayos y de errores que no se pueden subsanar en procesos educativos estrechos y diseñados para mostrar rápidas cifras de cobertura por la cantidad de participantes, en detrimento de las posibilidades y de las oportunidades que han de tener las personas para generar cambios internos de pensamiento y de prácticas con las cuales fracturar desigualdades y modos de vida indignos legitimados por las sociedades.

2. La medición de las competencias mediante unos indicadores, como si *educar personas* constituyera la producción en masa de unos productos denominados *personas*, quienes serán medidos en su *contenido* y *forma* por los estándares preestablecidos, imposición que se constituye en una práctica educativa de *exclusión* porque no todos los aprendices poseen y provienen de homogéneas historias de vida y de homogéneas condiciones de desarrollo pre y pos natal. Así, estas mujeres y hombres han de salir al mercado de trabajo para engrosar las filas de los asalariados, de los cuales, la mayoría se ubican (si lo logran) en

²Asumiendo que nos subordinamos al término calidad, porque de él está constituida la política pública educativa del país; término que además, fuera extraído de la racionalidad empresarial siendo utilizado para medir el nivel óptimo de los productos tangibles, frente al que proponemos en cambio, hablar de una educación con libertad.

los cargos de base y una minoría lo hace en cargos de dirección, por su misma condición de origen.

¿Cómo logra la participación ciudadana juvenil erigirse sobre esta disparidad educativa y social? ¿A partir de las acciones colectivas solidarias que emprenden para el rescate de sus diferencias y para romper con los estigmas sociales y las visiones *adultocéntricas* que los identifican como delincuentes, sujetos reclutables para el narcotráfico o para las fuerzas militares, drogadictos, apáticos, anárquicos e irresolutos? ¿O se asocian para el reconocimiento en las problemáticas e intereses que les asemeja con los demás? Estas dimensiones críticas de la vida social que experimentan los jóvenes se consideran en el siguiente nivel de reflexión.

Cultura posindustrial y construcción de la ciudadanía juvenil

En una sociedad signada por la pluralidad de movilizaciones que fluctúan entre las libertades individuales y las libertades de los colectivos; en la que una compleja red de telecomunicaciones ha acercado los tiempos, los espacios geográficos y los espacios íntimos de las sociedades bajo el lema de convertirnos en una "sociedad global unificada" para la paz, la disminución de la pobreza y una educación para todos con "calidad", se hace necesario hacer una reflexión crítica sobre los derechos, las capacidades y responsabilidades que tienen los y las jóvenes que viven en una sociedad "democrática", que los invita a participar de su condición de ciudadanos, aún en medio de las múltiples tensiones, paradojas y faltantes que se perciben en dicho orden social.

En este sentido, Melucci (2001) expone que los nuevos marcos para hacer una reflexión de la ciudadanía en una sociedad global, se encuentran ubicados en situaciones críticas, que son puestas en práctica en sociedades que cada vez se complejizan más por la multiplicidad de formas y de sentidos que ellas mismas encarnan. Dichas situaciones críticas entretienen de forma desigual, experiencias educativas entre la diferencia y la solidaridad, la inclusión y la exclusión y las posibilidades reales de espacios para vivir la democracia.

Estas prácticas desiguales conducen a pensar que la participación de la ciudadanía en procesos educativos y en toma de decisiones que potencien los mundos internos y colectivos de los y las jóvenes, solo ha de ser posible en un contexto donde las personas puedan acceder en igualdad de condiciones a unos procesos que les permiten "hacerse personas". Para Melucci (2001), la condición de hacerse personas está sujeta en términos de las capacidades que puedan desarrollar, de los derechos que puedan adquirir y de las responsabilidades que decidan asumir (p. 60).

La tensión entre capacidades, derechos y responsabilidades, nos remite al terreno de la educación y nos conduce a los siguientes interrogantes: ¿Las experiencias educativas que viven los jóvenes en la región latinoamericana producen las condiciones para articular la triada relacional? ¿Necesitamos redefinir la concepción de educación y las prácticas individuales y colectivas de la educación? ¿Cómo lograr que un número creciente de hombres y mujeres jóvenes, puedan vivir la educación como una experiencia que los forma para liberarse? ¿Qué es lo que tiene que cambiar en los docentes, en los estudiantes, en las familias? ¿Le interesa a los sistemas de regulación institucional hacer parte de estos procesos? ¿La construcción de un nuevo contrato social entre la institucionalidad y los actores sociales, es el imperativo?

El intento de contestar los interrogantes, nos obliga a pensar otras formas de vivir la educación en las ciberculturas contemporáneas. Respuestas que han de conducir siempre a otras preguntas, porque la irreductibilidad del espíritu humano es lo único con que contamos los seres humanos, para *practicar la libertad* de ser otro con uno mismo y con los demás, de re-crear otros imaginarios y representaciones sobre cómo *aprender a vivir juntos* la experiencia de la vida.

Podríamos decir que la educación ha de servir para liberarse de formas de pensar y de practicar la vida que han originado relaciones de dominación y de abuso del poder al interior de las familias y en las formas de organización colectivas de las sociedades. Además, que la educación ha de servir para romper con el estigma de la *sub-alternidad* heredado de los procesos civilizatorios conducentes a instaurar

modelos de educación lineales, imponiendo modos de pensamiento y de vida únicos.³ Cuando a los pueblos se les despoja de sus raíces, de su cultura de origen, aduciendo que ella no es acreedora de un lugar de reconocimiento social, crecen débiles, sin identidad propia, intentando organizarse alrededor de la imitación de las prácticas y de los valores de la cultura impuesta como legítima, terminando por reconocerse en su condición de *sub-alternidad*. Estas experiencias educativas-excluyentes socavan la construcción del autoconcepto y de la autonomía de las personas conjuntamente, provocando la anomia social, que es la que posibilita que se reproduzcan las inequidades en un mundo sin conciencia por los límites de la acción.

En relación con la tensión entre diferencia y solidaridad, la reflexión crítica lleva a suponer que, como humanos, vamos a tener que encontrar los ritmos adecuados para entender lo que hace distintos los vínculos de afiliación para participar como ciudadanos, los cuales se enriquecen en la perspectiva de la novedad que se puede descubrir en los otros, pero también para acordar lo que nos asemeja como la condición que afianza la vida en comunidad.

Y en estos ritmos, en estos espacios de acuerdo, subyace, no siempre de forma revelada, la solidaridad: "Solidaridad por semejanza y solidaridad por diferencia se mezclan entre sí para constituir las formas contemporáneas del vínculo social" (p.50), señala Melucci (2001), proponiendo que la construcción del vínculo común constituye el único territorio social y político donde es posible que las personas aprendan a resolver sus diferencias y encuentren juntos otras opciones de hacer y de ver la vida.

Las disímiles formas en las cuales se asocian los jóvenes, surgen precisamente para poner en escena la necesidad de participar políticamente de la vida en curso, para proteger las culturas propias, para evidenciar las experiencias que se dan en sus territorios, para reivindicar la autonomía de sus pueblos de origen y para ser reconocidos como

fuerza política capaz de agenciar procesos de autogestión social, frente a los procesos globales que tienden a desdibujar sus identidades.

Es preciso añadir que, en tanto estos procesos globales conectados mediante las redes de información desdibujan en los jóvenes sus identidades, provocando en ellos tensiones entre los valores tradicionales de convivencia y las formas distintas como ellos están entendiendo la vida y sus relaciones, es justamente este encuentro continuo y asincrónico, esta intercomunicación veloz con otras personas y con otras experiencias de vida acaecidas en otros territorios corporales y sociales, lo que ha causado en los jóvenes y las jóvenes el surgimiento de otras subjetividades y otras formas de vivir la experiencia de la educación en la construcción de ciudadanía.

La tensión que se produce en la experiencia de la construcción de la identidad de las personas por su conexión permanente con unas redes de información, va configurando una experiencia, al modo de ver de Melucci (2001), de "indeterminación de la identidad individual":

La mayor parte de nuestra experiencia diaria es una experiencia de grado, lo cual quiere expresar que acontece en contextos cada vez más contruidos por la información, que es difundida por los medios de comunicación e internalizada por los individuos, en una suerte de espiral interminable que transforma la realidad cada vez más en signos e imágenes. [...] La mayor parte de nuestras actividades cotidianas se ven afectadas ya por estas transformaciones en la esfera de la información puesto que dependen cada vez más de ella y alimentan el espiral que hace que la acción social sea cada vez más reflexiva. Es decir, que nuestras actividades tienen lugar en contextos artificiales cada vez más estructurados social y culturalmente (p.65).

Así, las nuevas subjetividades políticas y educativas de los jóvenes les ha llevado a hacer propios y sentidos, los conflictos sociales de otras comunidades y las de sus pares, acaecidos en sus espacios locales, en Latinoamérica o en otras latitudes del planeta; los ha movilizado a creer en términos de las diferencias, que las formas de interactuar y reconocerse como personas pueden ser reestructuradas, que sus propias concepciones acerca de las relaciones de poder

³Cf. en Gómez-Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Universidad de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

como impositivas y subalternas –en tanto son las que han sostenido los sistemas tradicionales de regulación institucional como la familia, el estado, el mercado, los medios de comunicación y la educación– tienen que sufrir una modificación en los territorios externos (los formales) y en los territorios internos (los íntimos), de tal forma que las acciones por ellos producidas representen el nuevo territorio construido donde habiten la solidaridad y la diferencia, entendidas estas como la posibilidad de que los derechos, la democracia y la responsabilidad por los límites de la acción humana se puedan vivir cotidianamente.

Dicho de otro modo, para lograr un movimiento paralelo entre diferencia y solidaridad, Melucci propone el ejercicio de la memoria. La memoria como la historicidad del mundo construido entre nosotros, facultad que ha de acometerse para trazar nuevos rumbos en el intento de trascender a modos distintos de comprender la vida: “la memoria puede funcionar como pura defensa regresiva de un pasado ya muerto, o bien, como fuente y fundamento del presente” (2001, p. 51).

Ante esta condición milenaria, los jóvenes no son ajenos. Son los jóvenes y las jóvenes a su manera, quienes están ayudando a construir una conciencia histórica e intergeneracional acerca de las dimensiones de la guerra, de la pobreza, de la violencia, de las desigualdades de condiciones y oportunidades para participar como ciudadanos, en sus formas de entender el desarrollo como individuos y como colectividad. Y es, a su manera, como se están asociando para enfrentar causas sociales: ya no quieren más minas “quiebrapatras”, ni la soledad y la indefensión que deja la guerra, no más el abuso sexual en niños, jóvenes y mujeres en territorios rurales y urbanos; se asocian por el derecho de grupos étnicos a mejores condiciones territoriales, de salud, de educación, que les impida abandonar su tierra y sus costumbres.

De ahí que, ante estas formas particulares de asocio que surgen por iniciativas de los jóvenes, es propio preguntar, ¿cómo viven la ciudadanía los jóvenes en un mundo globalizado? Una posible respuesta es que la ciudadanía está siendo concebida sobre la base de la construcción de una conciencia *glocal*, donde ya no es posible encontrar un solo punto de referencia para ubicar el tiempo, el mundo y

sus paradojas en la forma como se producen las nuevas experiencias educativas de ciudadanía.

Melucci (2001) nos ofrece una lectura acertada sobre la conciencia *glocal* de los jóvenes:

De lo que sí tengo certeza es que todas las formas actuales de participación social y civil de los jóvenes, del voluntarismo, de la innovación cultural vienen marcadas en su gestación y desarrollo por los dos rasgos siguientes:

- un deseo de experimentar ahora aquello que es posible alcanzar; la acción ha de ser significativa en sí misma, no en relación con un futuro lejano;
- se quiere lo que se hace; incluso cuando la acción transcurre en la pequeña escala de un contexto social delimitado, ésta ha de tener valor no sólo para nosotros, sino también dentro de un cuadro más general: no porque esté alimentado por grandes generalizaciones o ideologías, sino porque establece, vínculos entre hechos específicos y problemas generales. Uno puede preocuparse por la comunidad local y, sin embargo, sentirse parte de la dimensión global que hoy caracteriza, por ejemplo, a la cuestión del medio ambiente (p.148).

Es así como las y los jóvenes expresan la participación como ciudadanos, no solo porque tienen adscritos unos derechos y una cobertura por ley, sino porque los concita la carga cultural de sus mundos compartidos y expuestos a las vicisitudes de los contextos de país donde han nacido y crecido; pero aún más, se sienten ciudadanos de otras partes del mundo, porque se vinculan a causas sociales, éticas, ambientales, de género y étnicas, en regiones distintas a la de su país de origen, acentuando un renovado sentido de lo que significa la vida en una comunidad interconectada y planetaria.

Del mismo modo, en la ciudadanía *glocal* que construyen los jóvenes en su cotidianidad interconectada, van tejiendo sus propios sentidos de ciudadanía, móviles e intermitentes a veces, así como el mundo corre en procesos de continuidad y discontinuidad en el tiempo, haciendo de la participación un acto vital inserto en sus tiempos íntimos y en sus tiempos sociales. Es decir, que en el acto cotidiano de la participación se va gestando, al tiempo que la identidad individual y la identidad colectiva, una *identidad permeable* como la menciona Melucci, que está abierta

constantemente al desafío de intentar comprender qué es lo que nos puede unir a cambio de qué es lo que nos separa, en un mundo donde las elecciones individuales han tomado tanto poder y por tanto se les adjudica la mayor parte de la responsabilidad por los límites de su acción.

Una forma de experimentar los jóvenes la identidad individual y la identidad colectiva en la emergente ciudadanía global, pasa por comprender –aun teniendo por cierto que el contexto de los jóvenes se haya impactado por la complejidad de un mundo interconectado y conflictivo a la vez, y su participación pueda encontrarse en diferentes espacios y por diferentes causas– que en ninguna de estas prácticas las y los jóvenes se introducen de manera profunda, porque también van en la búsqueda de sus territorios íntimos-personales para el rescate de su individualidad, del auto reconocimiento como sujetos de derechos, capaces de modificar sus pensamientos y por tanto, desarrollar una conciencia individual/ética/ que les prepare para entender la necesidad de crear el vínculo social en procura de trazar rumbos de acción donde ellos puedan acrecentar la autonomía, el liderazgo y la autogestión.

Melucci (2001) se introduce en lo más íntimo del territorio personal de los jóvenes para decirnos, que para ellos,

[...] la experiencia es cada vez menos un factor “dado” y que cada vez más una realidad construida mediante representaciones y relaciones, no tanto algo a “tener” cuanto algo a “hacer”. El adolescente es quien siente de manera más directa los efectos de este ensanchamiento de posibilidades: una expansión prácticamente ilimitada de los campos cognitivo y emocional (todo se puede conocer, todo se puede probar); la reversibilidad de elecciones y decisiones (todo es susceptible de cambio); la sustitución de las construcciones simbólicas por los contenidos materiales de la experiencia (todo puede ser imaginado) (p.144).

Las disímiles ciudadanía educativas que practican los jóvenes nos sirven para avizorar que los jóvenes configuran – en medio de situaciones de conflicto de distintas índoles, de calamidades naturales, de crecientes desigualdades en el territorio de los derechos, en el de las condiciones para poder acceder a modos de vida más dignos en los que

puedan transformar sus realidades particulares, locales y comunitarias– una *fuerza política y educativa* distinta a la naturalizada socialmente, decidida a utilizar el *poder de la acción* para producir otros sentidos y otras prácticas educativas y políticas, atravesadas por una conciencia ética donde no haya cabida para la corrupción y el afán de la concentración de condiciones y de oportunidades en segmentos sociales priorizados por las fuerzas políticas tradicionales, y para producir formas de relacionarse que construyan territorios, donde la conciencia histórica, el diálogo y la interculturalidad persistan ante las renuentes *fuerzas de la exclusión social* que corren paralelas al mundo de la tecnicidad y del consumo.

Estas particulares formas de resistencia juvenil que los jóvenes vienen configurando a partir de las vivencias de otras educaciones, y de otras relaciones intergeneracionales, expandiendo así los terrenos para la inclusión social en la región latinoamericana y particularmente en Colombia, es el campo de discusión que se va a tratar en el siguiente nivel de reflexión.

Joven, agencia y movimiento en sociedades de consumo y tecnicidad

Los movimientos colectivos bajo los cuales las y los jóvenes se asocian, representan para ellos un campo formativo de nuevas experiencias educativas en la co-creación de opciones distintas de participación ciudadana en sociedades que tienden a masificar sus comportamientos y sus demandas de consumo. La capacidad de acción transformadora de los jóvenes, no es otra cosa que la voluntad y la capacidad resolutive inmediata que transita por su naturaleza –cuando una tensión social los toca, y cuando ellos observan la paquidermia de la atención pública estatal, esto los une y los identifica–; ella en sí misma, representa el *poder ser* como la posibilidad de movilizar al cambio el acontecimiento crítico, y es lo que en esencia caracteriza los distintos comportamientos de las organizaciones colectivas juveniles –que pueden ser transitorias o continuas por la complejidad de recursos y energías que ellas en sí movilizan – las cuales, para su gestión y continuidad requieren de territorios para la democracia. Ellos y ellas asumen la importancia de

vivir una *democracia participativa* que trascienda a los actos cotidianos donde permanentemente se intenta negociar con uno mismo y con los demás.

Según Melucci (2001), una de las dimensiones críticas para experimentar la participación ciudadana en procesos decisorios para su desarrollo, es la concreción real de terrenos participativos donde habite la democracia, donde en la contienda no se pierda el norte de los límites del respeto por las diferencias, evitando socavar el respeto por el sentido de lo colectivo, como garante de un “nuevo pacto” que humanice los acuerdos.

Este pacto ha de estar cimentado en nuevos sentidos de la democracia, en una redefinición de las prácticas educativas de lo que hasta ahora, la relación estado-sociedad civil y viceversa, han experimentado como democracia: no es una relación dependiente, no es una relación de *subalternidad*, ha de ser una relación donde interactúen los saberes, las diferencias y la solidaridad de los sujetos participantes para ir construyendo una capacidad de agencia que potencie los mundos de vida personales y sociales: “La democracia debe, en consecuencia, proponerse crear constantemente un nuevo espacio para la negociación y mantenerlo dentro de los límites que sólo el proceso democrático puede definir” (Melucci, 2001, p.56).

Para el autor, es vital una redefinición del sentido de la democracia en un mundo complejo, en el que la libertad y los derechos humanos tengan un lugar donde los actores sociales puedan participar en igualdad de condiciones:

Este espacio es la arena de contienda en cuyo interior se hacen visibles las grandes elecciones requeridas hoy al género humano, y en ellas se puede actuar para reducir al mínimo la exclusión y el silencio que produce la complejidad. En este sentido, la democracia puede llegar a ser cada vez más un espacio del lenguaje, donde la diversidad de lo social alza su voz y encuentra sus límites (2001, p.59).

La democracia, como hoy día la conciben los jóvenes, dista por una parte, de la concepción moderna que valida como ciudadano con derechos a aquel que practica su derecho al voto, aceptando y reconociendo el ejercicio de una democracia

representativa depositada en el candidato postulado para tal fin. Por otra parte, los jóvenes en Colombia creen en la democracia como forma de gobierno, creen en el concepto de gobierno civil y de instituciones representativas, concentrando su crítica en quienes integran instituciones políticas como el Congreso Nacional, la Corte Suprema de Justicia y los partidos políticos.

Su resistencia radica en cuestionar por qué en gobiernos democráticos como los de la gran mayoría de los países de América Latina y el Caribe, subsisten la concentración de condiciones y oportunidades en los segmentos poblacionales de siempre, y que la corrupción política y la cultura de los favores particulares continúen merodeando la administración pública de los recursos y de los programas para el desarrollo social. Su particular concepción de la democracia dialoga y pregunta con Bell (1977) “¿Cómo lograr que estén dispuestos a sacrificarse por el bien común, cuando sea necesario, unos individuos que hacen del placer presente el único objetivo de su vida?” (citado en Cortina, 1998, p.23).

Es por ello que los jóvenes, en un intento de ser coherentes –con un mundo global, interconectado y creciente en oportunidades pero en inequidades también, y con sus propias concepciones nutridas de él–, producen conjuntamente formas de resistencia y formas educativas muy particulares, con las cuales expresan el *conflicto social* en el mundo contemporáneo. Estas embrionarias prácticas educativas de ciudadanía a las que Melucci denomina “nuevos” movimientos sociales, son los que para él tienden a “superar la imagen de los movimientos como actores históricos unificados que juegan un papel central en los conflictos estructurales” (p.167). Esto es, que los movimientos de mujeres, de afrodescendientes, de ambientalistas, los movimientos por una libre orientación sexual, y en particular los movimientos juveniles, no están interesados en tomarse el poder, o ejercer cargos públicos en el ámbito tradicional de la política, ellos se están dedicando a “centrarse más en temas específicos y asumir un papel simbólico frente al resto de la sociedad” (2001, p.167).

En lugar del conflicto violento, los jóvenes se asocian ágilmente por medio de las redes de comunicación virtuales para expresar

su inconformidad manejando el conflicto simbólicamente. Un acontecimiento que representa una expresión de resistencia no armada, es el de la crítica a la reforma de la Ley 30 de Educación, realizada por jóvenes universitarios en Colombia (noviembre de 2011), donde, en enfrentamientos con la policía antimotines, manifestaron *un abrazo* como expresión simbólica de la no violencia, como representación de que la protesta social es necesaria para el ejercicio de la democracia.

La mencionada reforma fue retirada por el trabajo colectivo y organizado de las y los jóvenes universitarios, con el respaldo de sectores de la sociedad civil que participaron del proceso⁴. Reforma que proponía, entre otros desaciertos, que a las universidades públicas podían ingresar inversionistas privados para participar en el mejoramiento de la calidad de la educación y en la ampliación de cobertura a la población estudiantil con la condición que ellos hicieran parte de la administración y de las utilidades producidas por sus inversiones.

Los nuevos espacios simbólicos de representación, ocupados por los jóvenes para expresar los derechos a vivir la ciudadanía, se manifiestan en formas educativas disímiles: apropiándose de las calles, de los escenarios deportivos y culturales, en ir construyendo en sus nichos locales, autonomía, aptitudes de liderazgo, capacidad de gestión, obteniendo así, el reconocimiento y la credibilidad de la sociedad misma, como fuerza política para emprender las acciones que los implique comunitariamente.

Estos desplazamientos que hacen los jóvenes desde sus realidades aprendidas sobre territorios crecientes de conflicto social, hacia horizontes distintos del sentido de comunidad, es el derrotero que están trazando un grupo significativo de hombres y mujeres jóvenes en Colombia.

⁴La Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) es la organización de jóvenes que nace hacia finales de 2011 en Colombia, en momentos en que el gobierno nacional presentaba una reforma a la ley 30 de educación de 1992. Esta situación derivó en lo que, en 2012 constituye el inicio de uno de los movimientos sociales con mayor representación de la sociedad civil". Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-leccion-estudiantes/250951-3>

Agencia de jóvenes que, en algunos planos de la realidad nacional, es opacada por los medios de comunicación, cuando las noticias a las que mayor difusión le hacen son aquellas que muestran a los jóvenes implicados en actividades delincuenciales, en la guerrilla, en la prostitución, en revueltas callejeras, en la drogadicción, excluyendo del reconocimiento social a grupos de jóvenes ubicados en diferentes zonas del país, donde, en sus territorios íntimos y públicos de sus comunidades, día a día se resisten a las formas como los sistemas tradicionales de regulación institucional, han querido perpetuar sus verdades culturales. Unas *verdades culturales* que han mantenido las inequidades en la compartición del poder intergeneracional, en la igualdad de condiciones para acceder a una educación emancipadora –que los forme como sujetos con capacidad de agencia–, al derecho a un servicio de salud digno, a la participación política juvenil en toma de decisiones concernientes a expectativas de vida más justas para ellos y para sus comunidades.

Ante estos imaginarios sociales que han vendido la imagen de un proyecto de país adaptable, acrítico, subalterno, es que se resiste un grupo creciente de mujeres y hombres jóvenes quienes se rebelan además, ante una clase dirigente corrupta y ensimismada, como la que hoy sostiene el poder en Colombia.

Reflexiones finales desde los aportes de Melucci

Un punto de partida del debate sobre las posibilidades de la participación ciudadana juvenil en sociedades complejas y diferenciadas como las de hoy, recae en la forma como es representada la inclusión subordinada en sociedades donde la triada relacional tecnicidad-consumo-inclusión, constituye el sentido de la existencia de los individuos y la obtención del reconocimiento social por hacer parte de ella. La inclusión subordinada como la concibe Melucci, es una forma de revestir la exclusión de las personas con la oferta constante de modos de vida únicos que sobrecargan el pensamiento y la acción de las personas viéndose estas controladas por los afanes de la concentración y las metas de productividad

planeadas por los sistemas de regulación de los mercados.

De lo anterior, se desprende que siempre la inclusión social plena estará empañada, por una parte, de subordinación, en tanto se utilice a los jóvenes como sujetos clave para el incremento de votos en los procesos electorales o para reclutarlos –aprovechando sus necesidades de desarrollo personal– en las corruptelas que caracterizan las líneas de acción de grupos significativos de integrantes de los partidos políticos; y por la otra, de inequidad, cuando a ellas y ellos no se les reconozca la importancia de contar con su participación política –desde sus necesidades y expectativas generacionales, desde sus particulares sentidos de la política y lo público– en los programas y proyectos de las administraciones públicas, siendo considerados interlocutores válidos capaces, no solo de participar en procesos consultivos, sino en los procesos de toma de decisiones, nivel de gestión del cual, usualmente son excluidos por los representantes del poder público. Otro punto que concita la ampliación del debate, es la consideración que hace Melucci sobre la dimensión del tiempo y sus implicaciones como construcción social en las formas de organizarse y ejercer el control de las interacciones que caracterizan la acción colectiva e individual de las personas en la vida de lo social.

Frente a las presiones que el tiempo externo o tiempo social produce en las subjetividades de las y los jóvenes –el tiempo de los espacios formales, el de los colectivos, el de los consumos y las demandas publicitarias–, es imperativo orientar y construir con los jóvenes una conciencia ética (susceptible de gestarse en el tiempo interno) que los prepare para hacer una selección y dosificación del caudal de la información a la que están expuestos, habilitándolos para asumir una actitud vigilante y participativa en los cambios que demandan los territorios corporales y sociales y modos de vida indignos y violentos, para la co-creación de terrenos donde habiten condiciones para la vivencia de una inclusión plena.

Si por un lado la reflexión con Alberto Melucci, nos ha llevado a considerar que la inclusión y la exclusión representan un efecto ambiguo en la vida de los jóvenes en un mundo incierto, la pregunta por las formas como las y los jóvenes viven la

ciudadanía en un mundo globalizado, virtual y cambiante, conduce a reconocer la importancia de reflexionar sobre esas otras subjetividades que en ellos se están construyendo, puntualmente, la conciencia *glocal*, la identidad permeable y el vínculo común. En lo atinente a la conciencia *glocal*, ella provoca en los jóvenes un sentido de ciudadanía que está inscrito con responsabilidad y ética en la solución de sus problemas locales, pero demarcado e impactado a la vez, por los conflictos sociales globales, haciéndose voceros de estos también.

Esta ubicación *glocal* de los jóvenes en el espacio y en el tiempo real y asincrónico, comienza a gestar en ellas y ellos una *identidad permeable* que los induce a reunirse, a interactuar en redes, en la búsqueda de ir tejiendo, entre la solidaridad y la diferencia, el *vínculo común* como la única opción posible para salvaguardar sus mundos de vida inciertos, como detonante para trazarse caminos de vida más prometedores y ciertos.

Por último, la discusión se centra en que es imprescindible continuar visibilizando públicamente la capacidad de agencia y de movilización de los jóvenes en medio de condiciones de inequidad en las oportunidades y de conflictos sociales. Si el conflicto violento ha sido milenariamente un imaginario social naturalizado como la única salida para resolver las relaciones de poder impositivas y subalternas, hoy el *conflicto simbólico* se convierte en otra opción, en un renovado imaginario social en sociedades que están siendo caracterizadas como violentas e indolentes.

La protesta social simbólica, elegida por una significativa concentración de fuerzas juveniles en diferentes partes del mundo, incluyendo movilizaciones de jóvenes pertenecientes a los países “desarrollados”, es la forma que caracteriza las movilizaciones de las y los jóvenes en el mundo contemporáneo, formas embrionarias de acción colectiva que presagian cambios individuales en sus formas de ser y estar en el mundo, concibiéndose como sujetos actuantes, participativos, adquiriendo posiciones éticas inviolables, que los estructuran como personas decididas a encauzar sus prácticas políticas de vida hacia el bien común.

De esta manera, las nuevas experiencias educativas recaen, desde la perspectiva de Alberto Melucci, sobre las experiencias identitarias de las personas en la construcción de ciudadanía, y en particular, sobre las experiencias de los jóvenes. Esta condición nos pone de frente el reto del *poder ser* de otras educaciones; de ir aprendiendo a desarrollar una conciencia selectiva – ante la inconmensurable cantidad de información y de conocimiento que rueda por las autopistas virtuales, bajo “el control de los códigos ocultos que permiten la formación del sentido y fundan la comunicación” (2001, p.57) – que nos conduzca a diferenciar entre la información y el conocimiento que forma personas y valores y una información vacía de contenido en los valores y en los comportamientos de las personas sobre los que pretende incidir.

El reto además convoca, en diálogo con Sen (2006), a la responsabilidad individual que nos atañe en el presente cotidiano, por la disminución de la participación en las demandas sin conciencia, por los consumos, por las prácticas y por los valores. Pero también, en la responsabilidad por construir en cada uno de nosotros una conciencia social, que nos movilice las energías creadoras hacia una posible construcción con las multitudes anónimas – las que constituyen la otra cara de nuestra realidad social- de unas capacidades y de unos derechos mediante los cuales, ellas puedan adjudicarse un lugar simbólico y material donde sentirse representados y acogidos, y responsables por sus límites de actuación.

El interrogante por los posibles de la participación ciudadana de los jóvenes en Colombia y en otras regiones del mundo, permanece abierto porque se viven y se reproducen sociedades donde las asimetrías sociales continúan en aumento y en el anonimato, en contraposición a los esfuerzos de otros que se empeñan en creer y en hacer público que otras prácticas y otras concepciones de desarrollo humano pueden ser ciertas en los tiempos de hoy.

Referencias

- Bell, D. (1977). Las contradicciones culturales del capitalismo. En Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*. (pp. 21-26). Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez Castro, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 15 de marzo de 2014, de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf
- Latouche, S. (2011). *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona: Icaria Editorial. Recuperado el 23 de abril de 2014, de <http://filosofiasocialydelacultura.files.wordpress.com/2011/03/latouche-2011-03-03b.pdf>
- Melucci, A. (1995). El conflicto y la regla: movimientos sociales y sistemas políticos. *Revista Sociológica*, (28), 1-7. México D. F.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Organización Iberoamericana de Juventud [OIJ]; Comisión Económica para América Latina y El Caribe [CEPAL]; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] & Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2013). *1ª. Encuesta Iberoamericana de Juventudes. Informe Ejecutivo*. Recuperado el 23 de noviembre de 2013, de http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20130719163951_42.pdf.
- Sen, A. (2006). *Desarrollo y Libertad*. 8a. Ed. Editorial Planeta.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, SU EVOLUCIÓN Y ELEMENTOS EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

En el presente artículo se realiza una revisión teórica de los elementos constitutivos de la evaluación del aprendizaje desde la evolución de su significado y las acepciones que consideran que los conceptos de la evaluación no pueden estar al margen de la formación integral de los educandos. Es de suma importancia en el campo académico, que la fundamentación teórica de la evaluación del aprendizaje sea tenida en cuenta por todos los actores educativos, con el fin de dirigir las prácticas evaluativas hacia una integralidad, considerando la evaluación como un acto necesario en la educación y de gran repercusión social para el educando, estableciéndose así como un proceso sustancial que da lugar al desarrollo de todas las dimensiones del individuo.

Palabras clave: evaluación, enseñanza - aprendizaje, sujetos partícipes, proceso, formación integral

Cómo citar este artículo

Escobar Hoyos, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141.

LEARNING ASSESSMENT. EVOLUTION AND ELEMENTS IN THE FRAMEWORK OF INTEGRAL EDUCATION

In this paper a theoretical review of the components of the assessment of learning is done, from the evolution of its meaning, and the definitions that consider that the concepts of assessment can not be outside of the integral formation of learners. It is of paramount importance in the academic field, that theoretical foundation of learning assessment be taken into account by all educational stakeholders in order to direct the evaluative practices towards an integrality, considering evaluation as a necessary act in Education and of high social impact for the learner, establishing as well as a substantial process that leads to the development of all aspects of the individual.

Key words: assessment, teaching and learning, participants subject, process, comprehensive training



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

La evaluación del aprendizaje: su evolución y elementos en el marco de la formación integral

Introducción

La evaluación educativa, y particularmente la evaluación de los aprendizajes del estudiante, ha sido un tema de especial interés durante el siglo pasado, y lo sigue siendo en la actualidad. Se transitó de una concepción tradicional al hablar de la evaluación como un instrumento estrictamente de control, hasta llegar a considerarla como un proceso que retroalimenta a todos los actores que intervienen en la educación e incluso al sistema educativo como tal.

No es posible imaginarse el proceso de enseñanza – aprendizaje sin la evaluación por sus diversas funciones, entre estas, la función social que incluye la acreditación; interviniendo como elemento de

Gladys Escobar Hoyos¹

¹Estudiante de Maestría en Enseñanza de las Ciencias, Universidad Autónoma de Manizales. Docente Secretaría de Educación del departamento de Caldas. gladysesobar_h@hotmail.com.

enseñanza en sí mismo; como punto de partida para nuestros procesos de aprendizaje.

En el presente trabajo se realiza un abordaje de la teoría de la evaluación del aprendizaje desde el contexto pedagógico, partiendo de su evolución histórica, continuando con sus funciones, objeto, participantes y procedimientos; revisando por último, las discusiones que han surgido a través del tiempo invitando a transformar la concepción y práctica evaluativa de los docentes con el fin de mejorar su quehacer y realizar aportes significativos respecto a la formación integral de los estudiantes.

Evaluación del aprendizaje

Desde épocas antiguas, específicamente dos milenios antes de nuestra era, se afirma que el examen surgió como instrumento de selección de personal en la burocracia China, apareciendo de nuevo en la universidad medieval para ser aplicado en el ámbito educativo con los fines de admisión, graduación y la determinación de las condiciones de los estudiantes (Díaz Barriga, 1993).

Posterior a esos períodos, hasta la mitad del siglo pasado, la evaluación existió en la educación sin profundizar mucho en su análisis, con funciones sociales en las que dominaban el acceso a la educación, la certificación de niveles alcanzados, el desarrollo de instrumentos de evaluación como los test; y su alcance se sujetaba a la medición del aprendizaje de los alumnos, con énfasis en el resultado final y la cuantificación de los saberes. Al respecto, diferentes autores han criticado la equivalencia conceptual entre examen y evaluación. Así, Lafourcade (1987):

Por lo visto, el único objetivo del examen [...] ha sido el de otorgar una nota. Lamentablemente esta visión simplista, precaria y estrecha de la evaluación, no tiene cabida en una organización escolar que pretenda ofrecer un buen servicio educacional (p.23).

Alrededor de los años 50, los investigadores de la educación se interesan por estudiar el campo de la evaluación a través de los aportes en psicología y autores que profundizaron en el tema. Tyler

(1950) define la evaluación como un mecanismo necesario para medir el alcance de los objetivos formulados en los planes de estudios:

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento (p.69).

Es posible afirmar que, a partir de esta década, surge el planteamiento de la evaluación del aprendizaje como un proceso; en décadas posteriores aparecen conceptos de evaluación que develan una mayor preocupación desde lo ético y social destacando los aportes de Cronbach (1963):

La evaluación consiste esencialmente en una búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida, amplia. Quienes tienen poder de decisión, son quienes formularán juicios a partir de dicha información (p.64).

En los años 70, emerge el concepto de la evaluación como proceso, entendimiento y valoración de los todos los aspectos y resultados que proceden en la colectividad educativa; se propone fusionar la medida del logro de los objetivos y la revisión e introspección del proceso para la toma de decisiones.

Desde entonces, la evaluación se concibe como un instrumento de investigación con la finalidad de reafirmar los planes educativos establecidos para introducir modificaciones beneficiosas.

En la actualidad, se aborda el tema desde diferentes campos científicos, en este sentido, González (2000) dice

Durante un período relativamente largo la evaluación del aprendizaje, más propiamente la del rendimiento escolar llenaba todo el



campo de la evaluación educativa. Hoy día este es amplio. Abarca todos los elementos componentes de la educación, las relaciones que se dan entre ellos, los fundamentos, los fines y las funciones de la educación. Vale decir, todo lo relativo a la educación se considera evaluable; desde los sistemas educativos y su razón de ser, las instituciones educativas, los profesores, los directivos, los alumnos, los currículos, hasta los estudiantes y su aprendizaje (p.10).

La noción sobre la evaluación del aprendizaje no ha sido estática a través del tiempo, por el contrario, ha tendido a ampliar su significado, más aún al considerarla permanente y sistemática, como afirma Ríos (2001)

La evaluación no es independiente del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que forma parte del mismo y tiene un papel específico con respecto al conjunto de componentes que la integran. [...] Este aprendizaje está referido a procesos de desarrollo del alumno en los aspectos comunicativo, cognoscitivo, valorativo y afectivo (p.52).

Hoy día, aún prevalece el concepto tradicional de la evaluación que la hace equivalente a la calificación, más por falta de capacitación y difusión al respecto, cuyo producto se manifiesta en una nota. No se deben ignorar las connotaciones a nivel individual, institucional y social que

La evaluación se concibe como un instrumento de investigación con la finalidad de reafirmar los planes educativos establecidos para introducir modificaciones beneficiosas.

tiene la calificación, ya que para la sociedad en diferentes ámbitos, la nota indica la cantidad de saberes que puede llegar a poseer determinado individuo. Una de las consecuencias de conferir dicha importancia a la nota, es que el examen en muchos contextos aún sigue siendo el instrumento evaluador por excelencia, el problema es que la cantidad de contenidos y su complejidad hacen que al momento de elaborar el examen, la tarea sea bastante dispendiosa y no se evalúen temas importantes, según Bruner et al. (1984)

Qué significado tiene en realidad una evaluación simbólica [...] el significado de la calificación es en esencia un significado relativo que expresa el desempeño de un estudiante en relación con el de sus compañeros de clase [...] Hacer una evaluación cuantitativa del desempeño que signifique de manera total el contenido que se domina requeriría un inventario completo de ese contenido y de sus aplicaciones posibles (p.141).

En el afán de obtener una calificación, se realizan diferentes pruebas que no precisamente reflejan las competencias y conocimientos adquiridos por el alumno, como lo afirma Estévez (1997)

Con frecuencia se confunde la evaluación con algunas prácticas efectuadas en clase para obtener unas notas. ¿Cuáles son esas prácticas? Normalmente son previas, exámenes, pruebas o trabajos presentados por los estudiantes, principalmente en los finales de período. Con estas se pretende medir los conocimientos obtenidos o determinar el cumplimiento de objetivos por parte del educando (p.14).

Es necesario re-significar las prácticas evaluativas mencionadas con el fin de estimular la capacidad de análisis de los estudiantes y el planteamiento de soluciones a los diferentes problemas que se les presentan.

El objetivo de la evaluación del aprendizaje es valorar el aprendizaje en cuanto a sus resultados. Las funciones están referidas al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza - aprendizaje y para los individuos implicados en el mismo. Según González (2006)

Desde una dimensión social, los resultados de la evaluación sirven a los fines de la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción de los estudiantes; de la misma manera que sustentan decisiones de exclusión, segregación y restricción para efectuar actividades de estudios o trabajos profesionales (p.95).

En el ámbito institucional, los resultados de la evaluación hacen posible la gestión de la educación, puesto que sobre los resultados se establecen los indicadores de la gestión directiva como deserción, porcentaje de aprobados, repitencia, entre otros. El impacto social de los resultados redonda en la aparición de clasificaciones como estudiantes buenos y malos, buena o mala calidad de la enseñanza, que pueden llegar a estereotipar las personas e instituciones educativas. Se le puede llegar a otorgar tanto poder a los resultados de la evaluación, de manera que se puede transformar en instrumento para ejercer autoridad del evaluador sobre los evaluados.

La evaluación también se utiliza para comprobar los resultados del aprendizaje, a través de esta función es posible conocer si se ha alcanzado el aprendizaje esperado, estableciendo así el

El papel de la escuela en la formación integral del educando parte de su reconocimiento como un ser con múltiples dimensiones en interrelación como una totalidad.

nivel de preparación y el dominio del alumno en determinada área. Dice Cajiao (2010)

La enseñanza tradicional de ciertas asignaturas como la historia, la literatura, la filosofía e, incluso, las ciencias naturales, se ha centrado mucho en la información, de manera que las evaluaciones tienden a hacer énfasis en la memoria. En otros casos, como la matemática [...] la enseñanza se centra, sobre todo, en procedimientos que conducen a la solución de problemas [...]. Bajo estos esquemas, muy conocidos y utilizados, la evaluación suele arrojar resultados precisos de acierto o error (p.91).

No obstante, el aprendizaje puede ser mucho más profundo que lo señalado anteriormente, se pretende recalcar que dichas comprobaciones dependen de los objetivos propuestos desde el inicio; aunque para lograr una valoración de otras capacidades desarrolladas, es necesario plantear otros esquemas evaluativos en los cuales se descubran progresos particulares.

Existe también una función predictiva que busca estar al tanto de los resultados anteriores alcanzados por el estudiante, y se usa como punto de partida para el inicio de nuevos temas de estudio. A partir de este ejercicio, es posible tomar decisiones sobre el rumbo y orientación que debe tomar el curso, de ahí adquiere su sentido pedagógico, al convertirse en base para el desarrollo posterior y también para re-establecer procesos deficientes, en los cuales se vislumbren ciertas capacidades del estudiante.

Evaluación Formativa

Transversal a todas las funciones mencionadas, está la función formativa. Cerda (2000):

El concepto de formación se ha prestado para muchas interpretaciones [...]. En sentido general se hace referencia a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas asociadas al ámbito profesional o para

el conocimiento de ciertas disciplinas. Pero en un sentido más estricto la formación es un proceso decididamente orientado hacia la mejora y perfeccionamiento individual, de un grupo de personas o de un proceso educativo (p.80).

Esta es la función que integra todos los partícipes del proceso enseñanza – aprendizaje. En esta acepción se reconoce que durante la misma evaluación, el estudiante aprende y desarrolla sus habilidades y cualidades como la reflexión, el análisis, la responsabilidad y la capacidad de tomar decisiones.

Aparece en este mismo ámbito, una función reguladora o de control que consiste en el ejercicio de la autoridad, en el caso de la evaluación del aprendizaje, existe el control del educador sobre el educando, aunque no surge como una función manifiesta, es de pleno conocimiento que se presenta de manera constante en el contexto educativo, al respecto asevera González (2000)

El poder de control de los profesores (evaluadores) se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente; respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje (p.34).

La participación de los alumnos en sus procesos evaluativos debe ser promovida por todos los actores educativos y en diferentes momentos, de esta manera será posible encontrar el punto donde confluyen todos los intereses comunes; si la evaluación se realiza única y exclusivamente basada en la visión del educador, esta se constituirá como una herramienta utilizada con un propósito contrario a las sociedades democráticas que tanto hemos ambicionado construir.

Con respecto a la gestión de la educación, la evaluación es un eje fundamental para el establecimiento de objetivos, la organización del trabajo, las comisiones de evaluación y promoción y como mecanismo regulador de la enseñanza, de ahí surge la importancia que se le debe dar a los procesos evaluativos con el fin de contribuir a la mejora continua de la educación, como indican González & Pérez (1999)

La evaluación de la enseñanza permite abordar cambios e innovaciones en las programaciones educativas y acciones didácticas, basado en percepciones rigurosas de la realidad, lo que contribuye, sin lugar a dudas, en una mejora de la calidad de la enseñanza, al mejorar la acción docente (p.12).

El perfeccionamiento de la educación se fomenta a partir de la participación consciente y efectiva de los estudiantes en el proceso de evaluación, con respecto al establecimiento, afirmación y negociación de los objetivos con el docente; además de retroalimentar y tener en cuenta las finalidades y los criterios de la evaluación formulados por los maestros, el grupo o cada estudiante.

Por otro lado, se asume que la evaluación debe realizarse según aquello que resulte relevante, significativo, del contenido de enseñanza y del proceso de aprendizaje de los estudiantes. González (2000) presenta las siguientes tendencias del objeto de la evaluación del aprendizaje:

Del rendimiento académico de los estudiantes, a la evaluación de la consecución de los objetivos programados. De la evaluación de productos (resultados), a la evaluación de procesos y productos. De la búsqueda de atributos o rasgos estandarizables, a lo singular o idiosincrásico. De la fragmentación, a la evaluación holística, globalizadora, del ser (el estudiante) en su unidad o integridad y en su contexto (p. 41).

Estas tendencias reflejan el objeto de la evaluación del aprendizaje que va desde lo general, partiendo de los objetivos de la educación, hacia lo particular, que corresponde a la identificación del individuo en su singularidad. En la evaluación del aprendizaje son tan importantes los fines sociales concretados en los objetivos de la enseñanza que se deben evidenciar para todos los estudiantes, como las particularidades del estudiante. "La evaluación se mueve entre la homogeneidad de las metas sociales y la heterogeneidad de los individuos y de las direcciones y vías de su desarrollo" (González, 2000, p. 42). Para cada estudiante existen diferentes motivaciones, objetivos, conocimientos e intereses, pero a su vez, estos deben converger y contribuir para el bienestar institucional y el de la sociedad.

Otros autores proponen que se debe reflexionar respecto al objeto de la evaluación como emisor de juicios sobre las competencias, capacidades y saberes, o, como emisor de juicios del sujeto a partir del cual se justifican estos. Según Barbier (1999):

A menudo hay una confusión entre dos cuestiones, aquello sobre lo que se emite un juicio de valor y aquello a partir de lo cual se emite un juicio de valor [...] ¿Cuando un docente corrige un examen, éste es sobre lo que emite un juicio de valor o aquello a partir de lo cual emite un juicio de valor? [...] Se utiliza la prueba para emitir un juicio de valor sobre la persona que la hizo [...] Reflexionar sobre el objeto de la evaluación es también reflexionar sobre el objeto de la formación (p. 32).

Cuando se esclarece el objeto de la evaluación, también se explica el objeto de la formación, en la que no se trata de evaluar individuos, sino más bien, de utilizar la evaluación como un instrumento pedagógico para la transformación del estudiante; se busca actuar sobre las actitudes y entonces, en ese momento, el juicio de valor pasa a un segundo plano.

Otro aspecto del objeto de la evaluación se refiere al sujeto en su contexto temporal, cuando se evalúa un individuo, se está evaluando su historia de vida determinada por su desarrollo social. Como lo confirma Barbier (1999)

El objeto de la evaluación es un estado de la personalidad. Siempre emito un juicio de valor sobre un momento dado de la personalidad. La personalidad cambia constantemente. Evaluar una persona siempre es evaluar un estado en un momento dado [...] Ese estado es el resultado de una historia (p.47).

El desarrollo psicosocial del estudiante está condicionado por su historia socio familiar, en el momento de realizar una evaluación, no solo tiene influencia la formación o el curso que desarrolló, sino también todos los conocimientos y experiencias previas. Se infiere entonces que el objeto de la evaluación de los estudiantes en formación, es el resultado de sus historias particulares.

Sujetos partícipes de la evaluación

La educación básicamente es diálogo, siempre en proceso, para lo cual son importantes la confianza y el respeto mutuos. Aprenden el uno del otro. Estamos destinados a vivir como seres sociales, en interacción dialógica de yo – usted, ambos como sujetos conectados a una realidad vivida (Kansy, 1994, p. 26).

El alumno es fundamental como sujeto que está en proceso de formación; tradicionalmente tratado como un simple destinatario de contenidos académicos, ha pasado a ejercer un papel más activo, en la Ley General de Educación, *Ley 115 de 1994*, artículo 91, se enuncia " El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral" (p.23); el estudiante como ser humano posee amplias capacidades cognoscitivas, actitudinales y emocionales, que le permiten construir sus propios saberes e incluso evaluarlos.

Se afirma que su participación debe ser activa y permanente, según Duarte de Ojeda (2009):

La evaluación necesariamente han de hacerla todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] El alumno porque es sujeto de su propia educación, tiene sus propios objetivos de aprendizajes, es responsable de sus propias acciones, está comprometido con el grupo, es capaz de autoevaluar sus logros y deficiencias, puede superar sus fallas y proponer nuevas metas (p. 2).

El estudiante posee gran cantidad de competencias, potencialidades, aptitudes y destrezas que le permiten aprender a aprender, evolucionar, educarse y ser regulador de su propio proceso; además, este no se encuentra solo, está rodeado de un grupo en donde su socialización y participación contribuyen al refuerzo de los aprendizajes, a través de compartir y confrontar pensamientos, reflexiones, análisis y soluciones a problemas; aparece entonces, el concepto de reconocimiento del otro, en este caso, el estudiante que se responsabiliza por su compañero, como asevera Lévinas (2000)

Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con

él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago (p. 80).

Tal relación con el otro que se plantea, descentraliza la concepción del yo y hace que se priorice una toma de conciencia sobre la existencia del otro, abriendo caminos a la trascendencia que constituye el respeto por el otro, la responsabilidad, el interés por sus asuntos, pero nunca va hasta el límite de querer dominarlo.

Por otro lado, en la actualidad, el papel de los padres de familia aún es reduccionista, actuando en muchas oportunidades como simples receptores de la información que se debe entregar de cada estudiante al finalizar un período formativo; el propósito por lo contrario, debe ser dinamizar más este acercamiento entre escuela - padres, puesto que un estímulo y acompañamiento adecuado desde el hogar, fortalece el proceso enseñanza – aprendizaje. Es pertinente integrar a la familia a través de talleres y prácticas continuas, no ocasionales ni aisladas, puesto que su influjo en el estudiante no es pasivo, ejerce una acción determinante en el desarrollo del sujeto cognoscente.

En estos tiempos, la tan anhelada educación de calidad se hace imposible sin la contribución de los padres de familia que es fundamental; es importante entonces, que los distintos proyectos que se desarrollen a la luz de la educación básica fomenten su participación activa. Relacionado con lo anterior, Funkhouser (1997) expresa:

Treinta años de investigación confirman que la participación familiar ejerce una poderosa influencia sobre el éxito del niño en la escuela [...] Cuando las familias se involucran en la educación de sus hijos, ellos obtienen mejores grados y calificaciones más altas en las pruebas, asisten a las escuela con mayor regularidad, cumplen más con sus tareas, demuestran mejor actitud y comportamiento, se gradúan con mayor frecuencia de la escuela secundaria, y tienen mayor tendencia a matricularse en la universidad, que aquellos estudiantes con familias menos involucradas. Es por esta razón una meta importante para las escuelas aumentar la participación de la familia en la educación de sus hijos, especialmente aquellas escuelas que presten servicios a estudiantes de bajos recursos económicos y con riesgo de fracasar (p. 20).

El objetivo de incrementar la intervención en la escuela de los padres de familia se transforma en eje fundamental para la orientación de todos los procesos que se llevan a cabo para la prestación del servicio de la educación, incluso, la evaluación puede ser transformada mediante la toma de decisiones que surjan de las opiniones de tales actores sumamente importantes en el desarrollo del estudiante, seguramente se puede dar origen a una evaluación más holística.

El docente finalmente operativiza la acción evaluativa dentro del aula de clase. Su rol es esencial referido a la interacción dialógica que realiza con el educando. Se encarga de ser sujeto dinamizador, facilitador, mediador, en el proceso de enseñar, aprender, valorar y ejecutar. Con respecto a la relación alumno - profesor, se ha dado continuidad a su dependencia vertical existente desde épocas antiguas, ya que este último muchas veces ejerce las gestiones de control y toma de decisiones respecto a la evaluación, aún es una práctica bastante instituida a pesar de los esfuerzos por promover una participación más equitativa con el estudiante.

[...] destacar que la práctica dominante es la de una evaluación de corte tradicional donde el profesor o los profesores centran las decisiones de evaluación y los estudiantes las acatan. Es oportuno apuntar que este hecho no necesariamente satisface al profesor, pues la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es sentida como una tarea difícil, compleja y, en muchas ocasiones, no reconfortante, como se evidencia en las opiniones que emiten los propios profesores en investigaciones realizadas (Fernández Pérez, 1993; Saíenz, 1997; González, 1999) (González, 2000, p. 66).

Esquemas tradicionales que dan cuenta de la concepción del maestro como único sujeto poseedor de la verdad y el conocimiento dentro del aula de clase; y del alumno como un ente receptor, cuando las tendencias en la educación invitan a la formación de un estudiante activo, que se desarrolle por medio de la interacción social y de la comunicación con su entorno. Al respecto reflexiona Aguerrondo (1999)

Como consecuencia de las transformaciones económicas, de los cambios en los modos de

producción, de los procesos de globalización de la economía y de la cultura, una respuesta común que aparece en todas las latitudes son las reformas de la educación. Pero los frutos no han sido los esperados. Su común denominador está siendo su dificultad para abrirse paso, cuando no su fracaso (p. 5).

Si bien es cierto que la teoría de los paradigmas educativos que han trascendido estas posturas tradicionalistas aún se encuentran fuera del alcance de muchos educadores y centros educativos, también es importante reconocer que estos han conferido a la educación los medios para producir y acumular conocimientos, para crear y asimilar nuevas tecnologías, preparando a los educandos para los vertiginosos cambios.

Los nuevos modelos invitan al aprendizaje integral, donde los conocimientos se fusionan con las actitudes y los valores, con el fin de estimular el pleno desarrollo del educando; dicha meta se logra a través de la concepción de la educación como un proceso donde el estudiante participa activamente en su aprendizaje, en este caso, el docente ya no es el simple transmisor de conocimientos, sino que debe establecer nuevos ambientes de aprendizaje incluyendo metodologías de evaluación adaptadas completamente a las singularidades de los alumnos.

En este sentido, la autoevaluación es una práctica que se estableció con el fin de incrementar el protagonismo del estudiante. Con esta estrategia se favorece la autonomía, la autocrítica reflexiva, el autoconocimiento, ejercicios que normalmente el sujeto no realiza si no se motiva a ello.

Respecto a las relaciones estudiantes profesor, no se trata de sustituir el poder del profesor por el del estudiante. Se trata de que ni profesor ni estudiantes puedan imponer arbitrariedad alguna en la evaluación. Ambos deben y pueden razonar y justificar las decisiones evaluativas. Al respecto Fdez (94, p.790) plantea la "autoevaluación dialogada" que propone se introduzca paulatinamente en la práctica de la enseñanza. Dentro de los efectos previstos está que el alumno aprenda la lógica y la ética de la evaluación, dado que se ve requerido a fundamentar los juicios que formula sobre su propio trabajo y el de sus compañeros (González, 2000, p. 67).

Se plantea la importancia de que el estudiante participe en cada momento del proceso evaluativo, ya sea autoevaluándose o co-evaluando a sus compañeros, esto logrará un mayor compromiso del educando con su proceso de aprendizaje; sin embargo, su intervención es escasa al momento de emitir el juicio valorativo, función que siguen ejecutando los maestros. Este aspecto tiene muchas connotaciones éticas y morales, puesto que se debe enseñar al alumno a realizar sus valoraciones de manera justa, crítica y equilibrada, sin sesgarse hacia sí mismo o hacia algún compañero por el cual exista afecto o empatía.

En resumen, si se trata de relaciones dialógicas entre maestro - alumno, como se menciona, en ningún momento el estudiante podrá ser anulado como persona, puesto que ostenta saberes y experiencias significativas; por el contrario, deberá ser reconocido como actor fundamental de la evaluación, interviniendo en ocasiones al mismo nivel del docente.

Instrumentos de evaluación

Una vez establecidos los objetivos, el objeto y los sujetos participantes en la evaluación, es momento de determinar qué instrumento evaluativo será el más adecuado según el contexto de la acción formativa. Para Barbier (1999), "¿Qué tener en cuenta para elegir y construir una herramienta de evaluación? Para responder a la pregunta hay que interrogarse sobre quién va a utilizar el juicio de valor y para qué va a servir" (p. 32). Lo principal es definir claramente los objetivos, luego seleccionar la información que se va a evaluar, y después se establecerán los indicadores medibles que darán lugar a la herramienta específica a emplear.

Es sabido que desde el siglo pasado existe una fuerte crítica a las pruebas tipo test que se realizan en las aulas de clase, sin embargo, es una práctica aceptada e implementada ampliamente en la actualidad. Según González (2000)

La crítica acerca de los exámenes es frecuente en la literatura pedagógica. Merecen citarse, como ilustración, las palabras de Jean Piaget: "Se ha dicho todo acerca del valor de los exámenes

escolares y, sin embargo, esta auténtica plaga de la educación a todos los niveles sigue viciando -y la palabra no es demasiado fuerte- las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo en ambos la alegría de trabajar y a menudo la confianza mutua. Los dos efectos esenciales del examen son en efecto, que no tiene resultados objetivos y que se convierte fatalmente en un fin en sí mismo" (p. 73).

Lo anterior hace referencia a la frustración que muchas veces presenta el educando al momento de realizar una evaluación escrita: se generan sucesos como el bloqueo mental, angustia exagerada, excesivo miedo al fracaso, impotencia; contingencias que deterioran bastante las relaciones con su maestro y la actitud favorable hacia su formación.

Se han propuesto diversas alternativas que reemplazan hasta cierto punto el examen escrito, como la incorporación de la evaluación cualitativa que considera el contexto particular y complementa la evaluación cuantitativa; el desarrollo de herramientas evaluativas que involucran de forma más sistemática situaciones de la vida cotidiana, con el fin de preparar al educando para su desenvolvimiento en sociedad; la autoevaluación y la co-evaluación, siendo técnicas que implican una mayor participación del estudiante; y el desarrollo de instrumentos que comprenden aspectos cognoscitivos, afectivos y motrices.

Los instrumentos a emplear pueden ser de muchas categorías, como lo asevera González (2000)

Existen numerosas clasificaciones de instrumentos y procedimientos para la evaluación del aprendizaje y amplias referencias sobre su construcción y aplicación. (Véase, por ejemplo, J. Villarroel, 1990; Fdez. Pérez, 1994) que incluyen los usuales y conocidos exámenes en todas sus variantes (orales, escritos; con preguntas tipo ensayo, semicerradas, estructuradas, de selección múltiple), hasta otras técnicas menos empleadas como escalas de actitudes, guías de observación, diarios de trabajo. Para cada una hay comentarios, basados en investigaciones y la experiencia empírica, sobre sus ventajas y límites. Todo ello muestra la diversidad de procedimientos y medios de que se dispone para la evaluación, y que es fuente de información de los profesores para seleccionar o para crear, ellos mismos, sus

propias técnicas, ajustadas a las situaciones específicas (p. 73).

Los procedimientos a utilizar dependen de factores muy ligados al contexto educativo. En este aspecto, se debe estipular de manera clara y coherente los fines evaluativos, ya sea certificación de saberes, comprobación del nivel de dominio de cierta área del saber, regulación del proceso de aprendizaje, avance en la comprensión de contenidos, entre otros, cuyos efectos y resultados pueden ser utilizados en la administración del proceso enseñanza – aprendizaje.

La observación sistemática del educando constituye una práctica que puede contribuir a la consideración de varios aspectos actitudinales y axiológicos, semblantes que un simple examen escrito no puede dilucidar; cabe mencionar que en gran cantidad de contextos, la práctica del examen es la más difundida, lamentablemente, muchos docentes no se ocupan de los aspectos de los estudiantes relacionados con su ser interior, solo interesa la reproducción ordenada de ciertos conocimientos adquiridos que no necesariamente han sido profundizados dentro de los esquemas mentales del alumno. Para Fairstein y Gissels (2004):

Desde el punto cognitivo, el aprendizaje no consiste en incorporar conocimientos al vacío, sino en modificar conocimientos anteriores. Ante cada nuevo aprendizaje la mente no funciona como una hoja en blanco en la que se inscriben los nuevos conocimientos, sino más bien como un organismo vivo, en el cual toda nueva incorporación va a entremezclarse con los conocimientos anteriores. El proceso cognitivo del aprendizaje consiste en proceso de cambio (p.20).

Es decir, el aprendizaje consiste en transformar los conocimientos anteriores y como es lógico, estos no se incorporan a un vacío, se incorporan a todo un mundo contextual que se desarrolla dentro de una sociedad con su propia cultura que adopta conocimientos sobre los objetos o fenómenos circundantes. La educación juega el papel de abrir la perspectiva a ciertos conocimientos, pero el sujeto cognoscente, antes de ingresar al sistema, ya ha construido conocimientos a partir de su entorno.

Es primordial, con el fin de promover los procesos mencionados de concatenación de los conocimientos existentes dentro de las estructuras mentales de los alumnos con los conocimientos nuevos, el diagnóstico valorativo inicial, es decir, la identificación de los saberes previos mediante la evaluación diagnóstica, según González (2000)

Para analizar *el conocimiento previo* de los estudiantes antes de iniciar algún ciclo de aprendizaje y que pueden formar parte del contenido de la evaluación en la primera etapa de formación, como diagnóstico inicial [...] existen diversas técnicas consistentes en cuestionarios, escalas de actitudes, entrevistas individuales y grupales, sistema de perfiles múltiples sobre dimensiones relevantes del conocimiento previo y la propia observación del comportamiento de los estudiantes en los estadios iniciales de la enseñanza del tema, la asignatura o el nivel de que se trate (p. 79).

Estructurar la enseñanza desde los conocimientos que ya poseen los estudiantes, es necesario, ya que frente a las nuevas informaciones recibidas, el alumno hace una interpretación a partir de lo que ya reconocía, esta es una diferencia básica entre el aprendizaje cortoplacista y el aprendizaje significativo, para Ausubel (1963)

El Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. El aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento (p. 58).

Dado lo anterior, la estructuración de un curso formativo cuya finalidad sea consecuente con el aprendizaje significativo, debe partir de la evaluación de saberes previos, puesto que la intención de la evaluación diagnóstica es la adquisición de información sobre las condiciones iniciales de los estudiantes -con respecto a sus saberes y capacidades que se consideran imperiosos para iniciar con éxito nuevos procesos de aprendizaje-. Es consabido que los participantes

de un curso tienen diferencias, que pueden ser muy relevantes en cuanto a motivaciones, intereses, experiencias previas y circunstancias culturales y sociales.

En el marco de la utilización de instrumentos para determinar el nivel de formación y el aprendizaje logrado, es necesario diseñar diversos procedimientos según sea la necesidad evaluativa, al respecto González (2000) dice

Así, por ejemplo, para evaluar el nivel de generalización tanto durante la formación como en el aprendizaje logrado, se requiere diseñar tareas variadas e incluso totalmente nuevas para el estudiante, que permita medir el grado de generalización logrado. Para valorar los niveles de independencia, como cualidad del aprendizaje, es preciso prever y proveer diferentes niveles de ayudas en la realización de las tareas según se demande por el estudiante. Para evaluar la formación de un hábito, es decir de una acción que por su nivel de dominio se puede ejecutar automáticamente, resulta conveniente poner al estudiante en situación de la ejecución de dos o más acciones simultáneas. Para valorar niveles de reflexión es imprescindible la argumentación, la explicación por el estudiante, de lo que hace y de por qué lo hace (p. 78).

Estos instrumentos evaluativos permiten el control y la valoración de cada etapa del aprendizaje en las dimensiones mencionadas, y se pueden complementar con estrategias pedagógicas como la exposición, observación, argumentación y prácticas dirigidas, puesto que la evaluación no solo indaga información acerca del alumno, sino también sobre el contexto y los componentes que inciden en el proceso enseñanza aprendizaje, lo que requiere fusionar diversos procedimientos que permitan adquirir los fundamentos necesarios para la implementación de modelos y didácticas de enseñanza ajustadas a cada contexto.

Evaluación y formación integral

La Ley General de Educación (Ley 115 del 1994), afirma que:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la

persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes. La presente ley señala las formas generales para regular el servicio público de la Educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre 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 (p.1).

La evaluación para la formación integral está basada en representaciones cuantitativas y cualitativas del estudiante respecto a su comportamiento social y logros académicos, de manera que se puedan elaborar juicios de valor demostrativos, es por esto que la práctica evaluativa debe constituirse como un conjunto de herramientas que usa el docente para evidenciar los desempeños cuantitativos y cualitativos de los alumnos.

La evaluación formativa enlaza el saber hacer y el saber ser a través de la identificación de habilidades desarrolladas, conocimientos adquiridos, las construcciones propias del alumno, además de la amplia dimensión axiológica, como sus relaciones interpersonales, intrapersonales, la cooperación, entre otros, es decir, la atención se centra en evaluar el grado de desarrollo alcanzado por los estudiantes no solo en los aspectos cognitivos, sino también en los afectivos y psicomotrices. Como lo expresa Campo (1999)

La formación integral es un elemento constitutivo de la condición humana que tiene lugar en cada persona, a partir de un proceso mediante el cual se adopta una determinada forma, y ese proceso es el propio de la vida. Nos educamos al existir, sin embargo, para completar el proceso de formación desde las vivencias personales se necesitaría que cada ser recorriera en su vida el acumulado de humanidad, y esto sería imposible; por ello las sociedades han delegado en la institución educativa la tarea de contribuir al proceso de formación de quienes van llegando al mundo (p. 10).

El papel de la escuela en la formación integral del educando parte de su reconocimiento como un ser con múltiples dimensiones en interrelación como una totalidad, en donde el estudiante es constructor, pero a la vez, receptor de nuevos conocimientos, y el docente es orientador y

productor de un conocimiento más elaborado que permita trascender las barreras de los educandos, en este sentido, la evaluación juega un papel fundamental, en palabras de Álvarez (1996)

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza, ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje en la medida en que un sujeto aprende, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta [...] entre lo que considera que tiene un valor en sí aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora que se aprende, es parte del proceso educativo que como tal es continuamente formativo. Lo que pretende es destacar las actividades evaluativas en un contexto de educación en el que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas, que se constituyen y entrelazan en el interior del mismo proceso total (p.30).

Es decir, al tener en cuenta los resultados de la evaluación como proceso sustancial en la formación del individuo, es importante observar cuidadosamente el proceso enseñanza aprendizaje a través del análisis, reflexión, y establecimiento de estrategias que lleven al desarrollo de competencias, como el saber ser, el saber hacer, el saber y el saber convivir con los demás. Estos cuatro pilares de la educación resultan en la formación integral de los educandos en las esferas del conocimiento que se crean en los ejercicios intencionados, tanto de docentes como de estudiantes, encaminados a divulgar y aprovechar los distintos saberes.

La actividad evaluativa está profundamente relacionada con el proceso enseñanza – aprendizaje, es decir, a la labor didáctica y por lo tanto, a la evaluación. De esto surge que los instrumentos evaluativos también son determinantes en la evaluación y por ende, en la formación integral, dicha situación conlleva a los maestros a la elección de determinadas técnicas e instrumentos de evaluación que forman parte de la planificación que realizan para el logro de una formación integral, al respecto manifiesta Flórez (1999):

En toda teoría pedagógica se encuentra el concepto de formación como concepto central y propone criterios, elegibilidad que permiten diferenciarlas: Definir la meta esencial de la forma humana; Caracterizar el proceso de desarrollo y

formación del ser humano en sus dimensiones constitutivas, dinámicas y secuencias; Describir las regulaciones que facilitan y cualifican las interacciones profesor – estudiante en relación con las metas de formación; Describir y prescribir los métodos y técnicas de enseñanza a utilizar en la práctica educativa eficaz. Por supuesto que dentro de esos criterios se encuentra la educación, la educabilidad, la enseñabilidad, entre otros (p. 76).

En este sentido, es necesario que los procesos educativos se dirijan hacia la formación integral y personal del sujeto, en procesos más reflexivos y cohesionados de evaluación, donde se pueda precisar la trascendencia de algunos criterios de valoración, instituyendo prácticas más ajustadas de la enseñanza; suscitando el crecimiento, la autovaloración, la competición sana y el logro de habilidades, haciendo a un lado las exigencias que prevalecen en la cuantificación de saberes.

Según el *Informe sobre Desarrollo humano, Michoacán 2007*:

La educación promueve el desarrollo humano al proporcionar las bases para actuar con autonomía y aumentar las oportunidades para ejercerla. Para ser agentes de su propio desarrollo las personas requieren la formación de valores propios pero también de la información y del aprendizaje de habilidades para ampliar sus opciones de vida. Mediante la educación se inicia un proceso de estructuración del pensamiento y de la imaginación creadora, comienzan de modo más complejo las formas de expresión personal, así como la comunicación verbal y gráfica, lo que favorece el desarrollo sensomotriz, lúdico, estético, deportivo y artístico así como el crecimiento socio afectivo y los valores éticos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2008, p. 63).

Con el fin de entender el desarrollo humano como elemento fundamental en la evolución de la sociedad, es necesario que la educación actúe de manera transformadora desde toda su complejidad y áreas, así también se generará una correspondencia con la formación integral desde la búsqueda de las acciones requeridas para que el individuo se desarrolle en todos los aspectos de su vida y alcance la plenitud de su realización en la sociedad.

Es en dicho momento del proceso, donde las prácticas evaluativas entran a desempeñar un papel esencial, siempre y cuando fomenten el fortalecimiento de las dimensiones sociales, éticas, políticas y participativas del educando, ya que sus intervenciones en estos aspectos determinarán directamente su calidad de vida y la mejora de las condiciones de su entorno.

Bajo la óptica de las lógicas planteadas, la evaluación con finalidad de formación integral del educando debe ser holística y formativa. La evaluación es holística cuando considera en su totalidad el proceso que se intenta evaluar, se busca comprensión, análisis y concordancia entre sus partes; al contrario, la práctica evaluativa tradicional es fragmentaria tanto en los programas como en los sujetos, es necesario que la evaluación sea holística para que adquiera su carácter sinérgico integrador y totalizante, manifestado así por Weil (1993) "La visión holística en la educación, despertará en el niño al igual que en el adulto, esa fuerza de sabiduría y amor oculta en el corazón de cada uno" (p. 28).

Prácticas evaluativas encaminadas a la integralidad

El proceso de construcción de las prácticas evaluativas orientadas a la formación integral debe centrarse en las teorías del desarrollo humano que incluyen las características de los sujetos ideales para conformar las sociedades. Desde este punto de vista, la evaluación y formación integral son ejes fundamentales para la consolidación de las comunidades que alcanzarán los objetivos planteados del desarrollo humano.

Para redimensionar los procesos evaluativos de manera que contribuyan y estén encaminados hacia la formación integral, es necesario generar actividades diversas donde se pueden emplear los instrumentos tradicionales, la diferencia esencial consistiría en brindar espacios donde se le dé importancia a las dificultades sentidas por los estudiantes, como clases para la resolución de dudas, debates, foros de discusión, entre otros; los instrumentos que se sugieren para tal fin deben incluir cuestionarios y juegos de roles que permitan evidenciar en los estudiantes las actitudes,

conductas, habilidades y trabajo en equipo, competencias que deben ser sistematizadas a través de registros, portafolios, diarios y entrevistas, los cuales permitirán que el estudiante mismo reconduzca y mejore sus procesos y experiencias, tome conciencia y control de lo que hizo y lo que debería hacer, reconociendo sus avances y logros, repercutiendo sobre su actitud crítica y reflexiva.

También se pueden incluir prácticas para evaluar las competencias desde el *saber conocer*, así como del *saber ser* y *saber hacer*, que caracterizan el desarrollo holístico del estudiante. En el *saber conocer* se puede proponer la implementación de cuadernos de apuntes reflexivos donde se evidencie que el estudiante sabe expresar apropiadamente sus ideas y notar diferencias entre definiciones y argumentaciones; en el *saber hacer* está todo el proceso relativo a la utilización de las herramientas propias para encontrar posibles respuestas a sus problemas y la experimentación de las teorías vistas; en el *saber ser* se tiene un espectro amplio de posibilidades, como la visión prospectiva, la expresión de emociones, la aceptación de diversas perspectivas, las actitudes frente a sí mismo y los demás; todos estos aspectos que pueden ser compilados por parte del docente en un diario de campo que permite una evaluación y retroalimentación más personalizada.

Dado lo anterior, la propuesta es que desde el contexto del aula de clase, el docente trate de implementar y fusionar diversas estrategias evaluativas que recopilen y muestren todo tipo de habilidades posibles con el fin de que se pueda apreciar el desarrollo de estas en su ejercicio evaluativo. Este se puede constituir como un elemento innovador en la evaluación, contrario a muchas prácticas difundidas en el quehacer docente que evalúan una dimensión a la vez, principalmente el componente cognoscitivo, haciendo a un lado las múltiples facetas encontradas en el ser humano, de esta manera, es oportuno mencionar que no se trata solo de hablar de una formación integral de los estudiantes, sino de llevar dicho discurso a la realidad en el aula de clase a través de experiencias evaluativas que aporten realmente al gran objetivo de extraer el mayor potencial de los educandos para que encuentren sus proyectos de vida, su autoestima, las características y valores que quieren forjar para sí mismos, puesto que cuando se transforma la

forma de evaluar, se está transformando la forma de educar.

Conclusiones

La evaluación como elemento importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, no debe tomarse como el fin de un proceso educativo, sino como una herramienta para la optimización del aprendizaje.

Dentro de la evolución del concepto de evaluación, se ha pasado de una idea de la evaluación como una actividad estéril que nada tiene que ver con lo axiológico, a aceptar que contribuye al desarrollo humano del estudiante, y de la generalización de la evaluación como instante final de un curso, a su intervención en todos los momentos del aprendizaje.

La reflexión acerca de evaluación del aprendizaje debe surgir desde una concepción relacionada con la esencia del proceso de formación de los estudiantes, a partir de dicho análisis, es necesario reconstruir las prácticas evaluativas desde una perspectiva que incluya la diversidad, el desarrollo humano y los objetivos que plantea la sociedad para los sujetos que la conforman.

La revisión teórica acerca de la evaluación del aprendizaje permite comprender su papel en el proceso de formación y desarrollo de los estudiantes, de manera que en la práctica docente, sea posible reflejar su importancia en la indagación, valoración y fomentación de las potencialidades de los estudiantes y conducir a la búsqueda de unas prácticas de enseñanza que diversifiquen las oportunidades de desempeño en la sociedad de los educandos.

Al reconsiderar las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, se llega al planteamiento de que un único procedimiento metodológico evaluativo no es suficiente para dimensionar los resultados que se esperan y que serán insumos para los procesos educativos; considerar la evaluación desde este punto de vista puede ser el punto de partida para generar las innovaciones necesarias en instrumentos y metodologías de evaluación con el fin de lograr un

proceso de enseñanza – aprendizaje acorde con las metas formativas contextuales para los individuos.

La evaluación en toda institución que brinde el servicio de educación, debe instaurarse como el eje articulador de todos los factores que inciden en el aula de clase, de manera que las prácticas evaluativas contribuyan de manera sustancial a la formación de los estudiantes desde su motivación, actitud, autoestima, cultura, creatividad, construcción, es decir, la totalidad integral en todas sus dimensiones, y así, instituir el proceso de evaluación desde una perspectiva más amplia y aceptada en términos de validez y oportunidades de mejora.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1999). *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo. Desarrollo escolar y administración educativa*. La Habana: OEI.
- Álvarez, C. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje*. Habana: ENPES. Recuperado el 13 de marzo de 2014, de <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.04.html>.
- Álvarez, M. (1996). *Valor social y académico de la evaluación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Barbier, J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bruner, J., Skinner, F.; Thorndike, L. et al. (1984). *Aprendizaje Escolar y Evaluación*. Ecuador: Paidós.
- Cajiao, F. (2010). *Evaluar es valorar*. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- Campo, R. (1999). *La formación integral como posibilitadora de lo humano. Formas en Educación*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115*. Bogotá: Ade.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teacher College Record Review*, 64(8), 672-683.
- Díaz Barriga, F. (1993). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: Trillas.
- Duarte de Ojeda, E. (2009). *La evaluación. Quienes evalúan*. Recuperado el 17 de mayo de 2014, de <http://www.abc.com.py/articulos/la-evaluacion-2-quienes-evaluan-39472.html>
- Estévez, C. (1997). *Evaluación integral por procesos*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fairstein, G. y Gyssels, S. (2003). *Cómo se aprende*. Colección "Programa Internacional de Formación de Educadores Populares". Federación Internacional Fe y Alegría y Fundación Santa María.

- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y cognición*. Medellín: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Funkhouser, J. (1997). *Family Involvement in Children's Education: Successful Local Approaches*. OERI, U.S. Dept. of Education.
- Gardner, H. (1993). *La Mente No Escolarizada. Cómo Piensan los Niños y Cómo Deberían Enseñar Las Escuelas*. Barcelona: Paidós.
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagógica Universitaria*, 5(2), 1-23. Recuperado el 10 de abril de 2014, de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia>
- González, M. (2006). La evaluación formativa del aprendizaje: ¿por qué y para qué? *Cuadernos de Investigación*, (11), 95–100.
- González, M.A., & Pérez, N. (1999). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. *Docencia e investigación*, (4), 2-16. Recuperado el 25 de abril de 2014, de http://www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero4/EVALUACION_Halcones.doc
- Kansy, H. (Octubre 5, 1994). "Currículo e instrucción". Conferencia presentada en la 2a. Asamblea Pedagógica Distrital. Santafé de Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Lafourcade, P. (1987). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [PNUD]. (2008). *Informe sobre desarrollo humano. Michoacán 2007*. México D.F.: Galera.
- Ríos, A.G. (2001). La evaluación del Aprendizaje: Una alternativa Pedagógica para su Transformación en la Universidad de Manizales. *CIUM*, (9), 49-69.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- Weil, P. (1993). *Holística: una nueva visión y abordaje de lo real*. Santafé de Bogotá: Taller San Pablo.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL ENCUENTRO: APUESTAS POR LA RELACIÓN CUERPO-ALTERIDAD EN EDUCACIÓN

El artículo de revisión de tema transita por algunos planteamientos pedagógicos y educativos intentando visibilizar el papel del otro en los discursos y prácticas, donde la educación se convierte en lugar de encuentros de manos, miradas, voces, es decir, encuentros de rostros, encuentros de cuerpos que al ser irrumpidos por la presencia o la ausencia del otro, alteran y afectan al ser mismo. Esta afectación y alteración tienen su punto de partida y de llegada en el cuerpo del sujeto, en el cuerpo del otro, que no es otra cosa que la misma humanidad del hombre, la cual puede ser considerada para proyectar y construir colectivamente una pedagogía del encuentro, de la experiencia compartida e imaginada.

Palabras clave: pedagogía del encuentro, cuerpo, alteridad, imaginarios sociales

Origen del artículo

EL presente documento surge de la reflexión elaborada al interior de la Maestría en Educación, desde la línea "Pedagogía y Currículo".

Cómo citar este artículo

Jaramillo Ocampo, D. y Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.

TOWARDS A PEDAGOGY OF MEETING: BETTING ON THE RELATIONSHIP BODY-OTHERNESS IN EDUCATION

The topic review article goes through some pedagogical and educational approaches trying to draw attention to the role of the other in discourses and practices, where education becomes a meeting place of hands, views, voices, ie, encounters of faces, encounters of bodies that when interrupted by the presence or absence of the other, alter and affect the being itself. This alterations have their point of departure and arrival in the subject's body, in the other's body which is none other than the very humanity of man, which can be considered to design and build a pedagogy of encounter of the shared and imagined experience.

Key words: pedagogy of encounter, body, otherness, social imaginaries



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 • Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación

Diego Armando Jaramillo Ocampo¹
Napoleón Murcia Peña²

¹Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Docente Facultad de Educación, Maestría en Educación, UCM. Líder de la línea Pedagogía y Currículo, Maestría en Educación, UCM. Integrante Grupos de Investigación: ALFA, Universidad Católica de Manizales y Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación, Universidad de Caldas. dajo2810@ucm.edu.co

²Ph.D. Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Pos Doctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás - Universidad de Córdoba. Profesor Titular de la Universidad de Caldas. Director Grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación; Coordinador de la Línea Educación y Vida Cotidiana; Doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Maestro de la línea Pedagogía, Imaginarios e Intersubjetividades, doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE -Universidad de Manizales. napo2308@gmail.com

OTHERNESS:
[...] siempre me aconsejaron que fuera otro
Y hasta me sugirieron que tenía
Notorias cualidades para serlo
Por eso mi futuro estaba en la otredad [...]
Es posible asimismo que esos buenos propósitos
Sean sólo larvadas formas del desamor
Ya que exigir a otro que sea otro
En verdad es negarle su otredad más genuina
Como es la ilusión de sentirse uno mismo [...]
En consecuencia seguiré escribiendo
Igual a mí o sea
De un modo obvio irónico terrestre
Rutinario tristón desangelado [...]
Y eso tal vez ocurra porque no sé ser otro
Que ese otro que soy para los otros
(Mario Benedetti 2001, pp. 25-26)

Introducción

Hablar de pedagogía es “situarse” en un contexto inmediata y desprevénidamente educativo, demasiado común, nombrado y referido en las voces de los actores sociales en múltiples sociedades; pero también y sobre todo, supremamente complejo en el trasfondo de la expresión. Desde esta perspectiva, la pedagogía desliza sus discursos y prácticas por escenarios institucionalizados (la Escuela) y otros de la vida social en los que tiene presencia, en tanto su objeto de interés y preocupación giran en torno a la formación humana, esa que se diluye entre las paredes y los muros escolarizados y supera las fronteras fijas y fijadas estructuralmente hasta llegar a los límites, a los intersticios de la vida misma, a los abismos de las realidades sociales, a los encuentros y desencuentros en los actos educativos.

Y es precisamente desde estas emergencias y posibilidades, donde la pedagogía se convierte en el lugar del encuentro, ya que “la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro” (Contreras, en Skliar y Larrosa, 2009, p. 9), y es en esa relación y en ese encuentro donde el otro aparece, irrumpe, y con su llegada, modifica lo definido, lo elaborado inicialmente; genera una dinámica de posibilidades y de alternativas, desde su radical alteridad, desde su infinita diferencia y particularidad, en pocas palabras, lo construye desde su humanidad, desde su humana condición, su ser cuerpo, cuerpo que es piel y se con-tacta con el otro, lo reconoce o lo rechaza, cuerpo que es vida y testifica de esta, es decir, una corporeidad que se encuentra en el mundo como co-constructora de este con sentido de responsabilidad por el otro y por lo otro (Lévinas, 1977).

El otro: algunos trazos pedagógicos recorridos

La pedagogía, implícitamente asociada con la idea de educación y las distintas manifestaciones de esta, ha prestado singular atención al reconocimiento, las reflexiones y las maneras de comportarse tanto de los sujetos particulares como de las mismas sociedades, cuestión ligada ineludiblemente con la perspectiva

construccionista social, y dentro de ella, los postulados de los *imaginarios sociales*¹ que tienen y construyen las personas y las sociedades, tal es el caso por ejemplo, de la mirada estructural instituida como práctica y discurso naturalizado desde la lógica de Durkheim (1994, citado por Zambrano, 2001, p.39) para quien: “Educar es introducir a las nuevas generaciones en los patrones culturales de la sociedad”. Desde esta perspectiva, el otro es un otro que se ve reproducido externamente y de manera arbitraria por la inserción en la cultura, así como sus prácticas y discursos. De esta manera, el encuentro se da más como una relación impuesta y hegemónica en la que poco tiene que decir la sorpresa de su aparición, ya que esta es entendida como “su momento” de llegada y necesidad de adopción de la cultura, una especie de moratoria social (Murcia, 2012) o “tentación de completud” (Skliar, 2007, p. 66).

Desde otra perspectiva, una donde el otro es un actor constituyente de la realidad y no solo constituido por esta, la pedagogía es el resultado de la presencia y la conversación² con el otro, esto es superar la extrañeza y dar paso a la complicidad del otro (Mélich, 1994); complicidad que implica compasión, “sufrimiento con el otro”, “sufrimiento al lado del otro” (Mélich, 2010), lo cual guarda relación con lo considerado por Paz (2001) sobre

¹Sobre este tema, en Colombia el profesor Murcia ha realizado importantes desarrollos teóricos y metodológicos en el reconocimiento de los imaginarios sociales en el campo educativo, incluso ha hecho una propuesta para gestionar el conocimiento educativo a partir de los imaginarios sociales (Ver Murcia, Vargas y Jaramillo, 2011) o ha esbozado lo que podría ser una escuela dinámica tomando en consideración los imaginarios sociales (Ver Murcia, 2012). A partir de esto, se puede considerar que es por los imaginarios sociales que las personas y las sociedades logran acuerdos y estos les permiten existir de una manera y no de otra; es decir, es por los imaginarios sociales que comunican un tipo de saber, de cultura, de lenguajes, de símbolos y no otros; son entonces estos imaginarios que somos y que tenemos, los que nos van constituyendo como sujetos, como personas, como sociedad, y esto se “da” en el contacto con los otros, en el encuentro con los demás, en las relaciones que transmitimos y construimos colectivamente.

²Desde el construccionismo social de John Shotter (2001), sustentado en la perspectiva retórico-respondiente del lenguaje, el sujeto en la medida en que interactúa con el otro y con el mundo, se va sintiendo parte de esa realidad y al mismo tiempo ayuda a construirla, por lo que la educación que toma al Otro como posibilidad y lo ayuda a potencializar sus dimensiones, capacidades, actitudes y aptitudes; y conoce la realidad “desde sus entrañas”, es la que le permite transformarse y logra desarrollos humanos y sociales contextualizados a las necesidades y problemáticas de los pueblos y las personas.



lo pedagógico, al asumirlo como “un conjunto de actividades humanas (enseñar, aprender, instruir, demostrar, disciplinar, el tipo de actividades que se encuentra uno en el aula, el hogar, las organizaciones, etc.” (p.154).

El pensamiento pedagógico en Latinoamérica reconoce la importancia de escuchar al otro, de dialogar con él, de liberarlo y concientizarlo³ para que, de esta manera, el otro logre transformarse y transformar el mundo, es decir, cambiar su realidad circundante y la manera de relacionarse con ella. En este sentido, Freire (2007) considera que “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (p.92), ese amor dirige sus esfuerzos a la formación como fin último de la pedagogía, según Zambrano (2001)

La educación es más que una acción práctica constituye la simbolización determinante en las conciencias de los humanos. Sus formas expresivas: poder, relación con el otro, relación lingüística, control etc., son manifestaciones que materializan la forma humana de todo acto de educar (p.38).

Desde esta premisa, Freire (1972) sugiere que “la educación crítica considera a los hombres

³Este término que caracteriza el pensamiento de Freire sobre una toma de conciencia que conjuga dos elementos principales y complementarios en la pedagogía crítica: la reflexión y la acción, es decir, la praxis; ambas son categorías relevantes en una educación para la concientización.

El pensamiento pedagógico en Latinoamérica reconoce la importancia de escuchar al otro, de dialogar con él, de liberarlo y concientizarlo.

como seres en devenir, como seres inacabados, incompletos en una realidad igualmente inacabada y juntamente con ella” (p.88).

La pedagogía centrada en el hombre y su condición, debe atender no solo privilegiando algunas dimensiones humanas, sino a la totalidad del sujeto propio y extraño, o sea, a la relación del sí mismo como persona con el Otro y lo otro, así, el pedagogo ya no solo acompaña el proceso, es responsable del Otro y de él mismo, “toda relación social, como derivada, se remonta a la presentación del Otro al mismo” (Lévinas, 1977, pp. 226-227). Esta perspectiva coincide con la postura de Bárcena y Mélich (2000), al asumir la educación como un acontecimiento ético de acogida y hospitalidad en el que se vincula lo particular y lo social en una misma dirección de recibimiento.

En línea con los planteamientos anteriores, Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro (1995) sugieren que

La pedagogía, más que un conocimiento profesional, es un conocimiento socialmente relevante: no sólo los docentes, sino también los

alumnos, la comunidad local, la sociedad civil y el Estado están obligados a cualificar sus opciones frente a la educación [...] la pedagogía es asunto de todos [...] (p.15).

Y al ser un asunto de todos, la pedagogía es la puesta en común de ese conocimiento socialmente relevante, socialmente compartido y validado por los sujetos en busca de una formación humana que permita vivir en comunidad, crecer como ciudadanos de la república de la vida cotidiana (Schütz, 2008). Al sentirse y sentirnos comprometidos con este conocimiento, la pedagogía es el vehículo para vincular e integrar el conocimiento que circula en el mundo de la vida con el que está dentro de las instituciones "educativas", es decir, es el punto de encuentro entre lo escolarmente validado y lo socialmente realizado.

Justamente, la pedagogía reclama y aboga por que el ser retorne a su condición humana⁴, esto es, un ser que no solo se piense desde la educación, sino que se sienta, se perciba, se sueñe desde su formación humana para la humanidad, a decir de Villamil (2010) "[...] el hombre, en cuanto ser de relaciones, es hacedor y, al mismo tiempo, hechura de su propio ser: ser hombre es hacerse y dejarse hacer hombre" (p.54).

En síntesis, el asunto del otro en lo educativo hace visibles dinámicas socialmente aceptadas y naturalizadas en las prácticas cotidianas; pero también, proyecta nuevas formas que emergen como posibilidad para ver al otro como lo que es, otro *radicalmente otro*, lo cual puede dar paso a lo denominado por Skliar (2007) como *educación del acontecimiento*⁵, y lo es en tanto se reconozca

⁴En la actualidad, el retorno a la condición humana está estrechamente relacionado con volver a ser persona, volver a nacer y este nacimiento es indispensable hacerlo desde la experiencia del encuentro, tanto consigo mismo como con los demás. Este retorno implica también, una condición de educabilidad, pues el hombre está por hacerse, por elegir, por decidir y en estas elecciones debe volver a vivir, como se expresó, volver a ser persona. Para profundizar algunos de estos elementos, véase Cañas, J.L. (2010). De la deshumanización a la rehumanización (el reto de volver a ser persona). *Pensamiento y Cultura*, 13(1), 67-69.

⁵Para Skliar (2007, p.41) "La idea de acontecimiento, la idea de acontecimiento educativo [...] se trata de una conciencia que, además de producir individualidad – o bien justamente por ello-, se ve permanentemente "afectada", se encuentra "padeciente" por su experiencia, por lo que siente y piensa de esa afección". Esta perspectiva invita a que el encuentro en que

Pensar el cuerpo y habitarlo, vivir el mundo social y establecer algunas relaciones emergentes de estos encuentros con el otro, implica necesariamente la aparición de la presencia de alguien que no soy yo.

la imprevisibilidad del encuentro con los otros; las emergencias de los silencios; las novedades en los lenguajes; las sinfonías de los saberes; las voces producto de las miradas, en fin, un otro que construya y se permita ser construido por pedagogías del encuentro, de la relación con los demás, pretendiendo en todo caso, ser responsable por los otros y por cada uno que llega y participa en estos acontecimientos educativos, recibirlo y acogerlo legítimamente.

El cuerpo como punto de partida para una pedagogía del encuentro

Aproximarse a una pedagogía del encuentro, implica reconocer el papel del cuerpo en dicho acontecimiento, desprenderse de las hegemonías y los discursos tradicionales y dogmáticos que asumen al cuerpo del otro como objeto, cosa o materia desde una perspectiva instrumental, para dar paso al reconocimiento de la piel, a la valoración de la humanidad del otro que es presencia viva y vivida del cuerpo, al igual que imaginada y proyectada de su corporeidad/motricidad, esa que permite constituirse como sujetos y constituir al otro en la relación, en el diálogo, en el encuentro. Esta idea coincide con lo señalado por Murcia (2013, p.30, en Murcia y Hurtado, 2013), al ser "una condición de nuestra naturaleza que no es dada per-se, sino configurada en la historia, la imaginación y la experiencia".

Y es el cuerpo como *corporeidad/motricidad*, una configuración histórica, cultural, social, que deviene tanto de la experiencia como de la imaginación, ya que nos sitúa en el mundo social, ese que a decir de Schutz (2008), implica comunicación e intersubjetividad, "insertarse en el mundo significa también comunicarse con él; y como comunicación presupone intersubjetividad" (p.29).

se convierte el acontecimiento de la educación, sea algo nuevo, único, singular, tanto para quien lo vive, lo encarna como para el otro de ese encuentro, un tránsito hacia un nos-otros.

Pensar el cuerpo y habitarlo, vivir el mundo social y establecer algunas relaciones emergentes de estos encuentros con el otro, implica necesariamente la aparición de la presencia de alguien que no soy yo, aparición como ser corporal, como sujeto humano de carne y hueso, de sueños, imaginaciones, intenciones, deseos; a decir de Mélich (2010)

Porque somos corpóreos estamos atravesados por el otro, no solo con él/ella, sino frente, junto, a su lado, y tenemos que «responder», debemos «dar respuesta» corpóreamente-afectiva, racional y pasionalmente-, a las interpelaciones extrañas, imprevisibles, improgramables e implanificables, que su presencia nos depara (p. 38).

¿Qué nos puede deparar el otro con su fragilidad, con su inagotable carencia y condición vulnerable? (Mélich, 2010) ¿Qué más podemos descubrir en su tímida mirada, en sus tenues voces, en su lánguida presencia?. Somos corpóreos y esta situación y condición misma de humanidad, es ya un punto de referencia para considerar la relación pedagógica con el otro como una relación de presencias, ausencias, encuentros y desencuentros, toques, roces, miradas, palabras; sutiles sonidos del otro e incluso explosivos gritos sin voz.

El cuerpo es en estos “encuentros pedagógicos”, esa expresión de humanidad que se lanza hacia el otro en busca del recibimiento, de la acogida, de la hospitalidad (Bárcena y Mélich, 2000). En esta lógica, el cuerpo es quien acoge pero también quien rechaza; en el cuerpo y por el cuerpo se empieza a navegar hacia el otro; se recorren los linderos de la alteridad del otro, la cual asoma con el rostro y se encarna en la piel, en el propio cuerpo y el extraño; lo que, según Cajiao (1996) “el cuerpo marca las diferencias. Alguien diferente en su apariencia significa una frontera, una barrera que no es fácil de traspasar. Ese otro diferente pone en duda la existencia [...]” (p.118); y es justamente esa frontera del cuerpo del otro, la que hace que uno se reconozca y reconozca la aparición del otro, su irrupción ante mí, su radical excepcionalidad (Mélich, 2010).

A raíz de lo dicho, se pueden considerar las apreciaciones dadas por Le Bretón (2008) en cuanto a la existencia del cuerpo particular y social, según estas: “[...] del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la

existencia individual y colectiva” (p.7); y agrega Le Bretón “a través de su corporeidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia”. Complementario a lo expuesto, el hombre es un ser en el mundo (Ponty, 2000; Filloux, 2004), pero más allá, un ser que se encuentra con los otros, conversa con ellos, se relaciona con ellos, mira a los otros, habla con los otros y todas estas manifestaciones parten de su ser cuerpo, de su humanidad.

Como se ha argumentado hasta el momento, el ser humano existe corpóreamente y dicha existencia posibilita la relación con los otros, el acercamiento a la vida de los demás, el sufrimiento con ellos, la compasión en palabras de Mélich (2000). Como existencia colectiva y compartida, reconoce la presencia y la ausencia del ser cuerpo, ese ser que somos y llevamos sin poder desprender o suspender de lo que somos humanamente.

Si somos humanos porque además de tener un cuerpo, lo somos ineludiblemente, la pedagogía es un asunto eminentemente de encuentros, es decir, de acontecimientos vividos y por vivir tanto en la esfera de la escuela formal, institucionalizada como en las prácticas externas y ajenas a ella, o sea, las que circulan en la vida social, en los intersticios de la calle, de la familia, de la cultura, por tanto, es por la existencia corporal que somos, que nos posibilita el encuentro y la alteridad, esa que para Orrego (2007) es el “descubrimiento que el <Yo> hace del <Otro>, en tanto que ese <Otro> es un <Yo> que me ve como <Otro>”.

En síntesis, el cuerpo es nuestro nicho, es la manera más humana de ser y de no ser, el cuerpo es expresión, afectación, alteración del sí mismo y del otro, el cuerpo es posibilidad y apertura para que los encuentros pedagógicos se inunden de vida, de presencia, de reconocimiento de la piel del otro, del roce y la experiencia cara a cara, cuerpo a cuerpo, donde los aprendizajes se encarnen, los conocimientos se vivencien, las palabras miren a los ojos del otro y las miradas hablen con tono suave y acogedor; en fin, el cuerpo entendido y asumido como el ser, la persona, el sujeto de la educación, es quien propicia los escenarios para el encuentro y quien los re-significa.

Conclusiones: para construir los encuentros

El ser y el otro en los desarrollos educativos y pedagógicos han tenido una hegemonía marcada y definida por los imaginarios colectivos que las personas y las instituciones han perpetuado desde los discursos y las prácticas. En respuesta creadora y con fuerza social instituyente ante estos poderíos, se hace necesario una de-construcción y re-construcción de prácticas y discursos sobre lo educativo que vuelvan a lo simple y sencillo, la humana condición corpórea del ser, existencial en sí misma, pero dependiente de la irrupción del otro en su vida para la con-vivencia en comunidad.

La alteridad del otro aparece ante el sí mismo y se muestra desde la huella radical del rostro, ese que representa toda la humanidad, parafraseando a Lévinas, y del cual se debe dar respuesta responsable y éticamente. Este enunciado filosófico, humanista y no menos pedagógico, puede impregnar la labor educativa en los múltiples contextos socio-culturales en los que se inserta el sujeto y que al tiempo configura, es decir, el maestro como orientador, acompañante y guía de los procesos de enseñanza – aprendizaje y el estudiante como agente protagonista, dinámico y partícipe de dicho proceso, son quienes proyectan la responsabilidad por el otro y por lo otro desde el encuentro cercano, encuentro de acogida, recibimiento y hospitalidad con el otro <extraño> hacia su complicidad (Mélich, 1994; 2002).

Una pedagogía del encuentro, irreductiblemente tendría que dejar aparecer las voces gritadas en el bullicio de la escuela o en los silencios del aula, como por mágica fantasía, rostros y cuerpos que son llamados y solicitudes que exigen respuesta alguna ante el otro. El cuerpo-alteridad mío, tuyo, nuestro, danza en el mínimo gesto, en la palabra impronunciable, en la mirada incapaz de callarse nada; la necesidad de construir una educación alterna requiere de una pedagogía otra, desplazada de la verticalidad, el conocimiento meramente técnico y los procesos solamente funcionales hacia la liberación, la responsabilidad, la fraternidad desinteresada y la esperanza compartida.

*EUCARISTÍA:
Una muchacha que se desnuda
Sin testigos
Para que sólo la miren
El espejo o el sol
En realidad no está desnuda
Sólo lo estará cuando otros ojos
Simplemente la miren
La miren y consagren
Su desnudez
(Mario Benedetti, 2001, p. 126).*

Referencias

- Bárcena, F. y Mélich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Benedetti, M. (2001). *Inventario dos*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Bernal-Martínez de Soria, A. (2009). Temáticas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación Y Educadores*, 11(1). Recuperado el 25 de febrero de 2012, de <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/721/1699>
- Cajiao, R. F. (1996). *La piel del alma, cuerpo, educación y cultura*. Santafé de Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Cañas, J.L. (2010). De la deshumanización a la rehumanización (el reto de volver a ser persona). *Pensamiento y Cultura*, 13(1), 67-69.
- Filloux, J.C. (2004). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. 1a. ed. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Freire, P. (1972). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Colección hoy, perspectivas latinoamericanas.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre, introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Jaramillo, L. G. (s.f). *Educación para la vida o para el conocimiento*. Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_47/nr_526/a_7342/7342.html
- Le Bretón, D. (2008). *La Sociología del cuerpo*. 1a. ed. Buenos Aires: En Nueva Visión.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Mélich, J.C. (1994). *Del extraño al Cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mockus, A.; Hernández, C.; Granés, J.; Charum, J. & Castro, M. (1995). *Las fronteras de la escuela, articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Santafé de Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Murcia Peña, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70. Universidad Santo Tomás.
- Murcia Peña, N.; Vargas, D. & Jaramillo, D.A. (2011). Educación y gestión del conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Revista Pedagogía y saberes*, (35), 99-114.
- Murcia Peña, N. & Hurtado, D. (2013). *Motricidad escenarios de debate*. Armenia: Kinesis.
- Orrego, J.H. (2007). La alteridad en la educación física. Una posibilidad de reconstrucción del tejido social. *Revista digital efdeportes*, 12(12). Buenos Aires.
- Paz, S.A. (2001). Teorías, metateorías y modelos pedagógicos en el contexto nacional actual. En Sandoval Osorio, S. (Comp.). *La formación de educadores en Colombia, geografías e imaginarios*. Tomo I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ponty, M.M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. 5a. ed. Barcelona: Editorial Península.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. 2a. ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos* 1a. ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. 1a. ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Villamil, M.A. (2010). La corporeidad como apertura del hombre al mundo. *Pensamiento y Cultura*, 13, 53-65.
- Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.

LA CUESTIÓN DE LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN: TENSIONES ENTRE INCLUSIÓN Y ALTERIDAD

El presente artículo de revisión de tema se ocupa de reflexionar respecto a la indecisión o confusión que actualmente se presenta en los escenarios educativos y que se origina en el instante en que las diferencias se hacen presentes y son nombradas. Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia sobreviene una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los 'diferentes', haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, en virtud de esa curiosa y repetida percepción de lo homogéneo -homogeneidad de lenguas, aprendizajes, cuerpos, comportamientos y, así, hasta el infinito.

Palabras clave: diferencia, alteridad, inclusión, educación

Cómo citar este artículo

Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150-159.

THE ISSUE OF DIFFERENCES IN EDUCATION: TENSIONS BETWEEN INCLUSION AND OTHERNESS

This topic review article deals with the reflection upon indecision or confusion that currently occurs in educational settings and that originates from the instant that the differences are present and are named. It happens that in the same act of stating the difference comes a referral to an entirely different pronunciation: the 'different', referring to those who can not be seen, nor thought, nor sensed, nor even educated, under that curious and repeated perception of the homogeneous – languages homogeneity, learning, bodies, behaviors and so on to infinity.

Key words: difference, otherness, inclusión, education



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad

Introducción

De acuerdo con su origen latino, la palabra 'diferencia' –*differentia, ae, dissimilit, distinctus*– sugiere, al mismo tiempo: separación, disimilitud, desemejanza, distancia, distinción, distinto, discrepancia.

Puede que sea necesaria la pregunta: ¿qué es la diferencia?, pero a poco que entramos en ella, aparece una doble encrucijada: o bien son los diferentes o, bien se trata de una cuestión de identidad. Veiga-Neto (2009) da a entender que cualquier pregunta directa sobre la diferencia es mucho menos interesante de lo que aparenta ser:

En primer lugar, una pregunta como "¿cuál es la diferencia?" remite a la vieja pregunta "¿qué es eso?", revelando así el encantamiento en que

Carlos Skliar¹

¹Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, CONICET, e Investigador Principal de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, área Educación, sede Argentina. skliar@flacso.org.ar

nos dejamos aprisionar por el propio lenguaje con que lidiamos y contestamos preguntas. En segundo lugar, por ser radicalmente contingentes, las formas de vida no se repiten y están cambiando constantemente, de modo que tal vez lo máximo que se pueda decir sea simplemente: la diferencia es el nombre que damos a la relación entre dos o más entidades – cosas, fenómenos, conceptos, etc.– en un mundo cuya disposición es radicalmente anisotrópica. De este modo, la diferencia está ahí (p.122).

La diferencia está ahí: entre, no 'en' –en una cosa, en un fenómeno, en un concepto, en un sujeto particular-. La traducción que traiciona el sentido relacional de la diferencia a un sujeto definido como diferente puede ser llamada de *diferencialismo*.

La descripción que se hace del sujeto diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio: los diferentes serían los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a dotar, los salvajes a civilizar, los excluidos a incluir, etc. La imagen del diferencialismo se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone como desvío, a lo que se configura como anormal. ¿Cómo pensar la diferencia evitando su deslizamiento hacia los sujetos diferentes y sin caer en la trampa que nos tiende el diferencialismo?

La lectura pedagógica de las diferencias

Como se mencionara anteriormente, el origen latino de la palabra diferencia indica una cualidad o un accidente por el cual algo se distingue de otra cosa. Expresa variedad entre cosas de una misma especie. Sugiere una controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí. Aplicado a la danza y a la música sugiere una diversa modulación, o un movimiento, que se hace en el instrumento, o con el cuerpo, bajo un mismo compás. En su acepción matemática significa resto, el resultado de la operación de restar.

¿Y en educación: cuál es el sentido que ha asumido o del que se ha apropiado la diferencia? La respuesta es taxativa, casi sin matices: la diferencia se ha vuelto diversidad.

Los significados latinos de la palabra diverso, diversidad, son sorprendentes para la buena conciencia del léxico –técnica, jurídica, económica y moralmente- actualmente en vigencia: diverso proviene de 'opuesto', 'enemigo', 'alejado'. Opuesto al 'nosotros', es decir: enemigo de la idea de igualdad y de normalidad; aquello que está alejado del sendero por el que todos transitamos. Nuestro deber educativo –político, cultural-: reconducir a los alejados al sendero correcto, hacerlos transitar por el mismo camino que pisamos a diario.

Hay aquí una alteración de sentidos provocado por el pasaje de la diferencia a la diversidad, lo que nos plantea cuatro interrogantes: 1. ¿En qué sentido es posible afirmar que la *diversidad* configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos completo, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca del otro, de la alteridad? O dicho de otro modo: ¿*diversidad* está, acaso, en el lugar de *alteridad*? 2. ¿Qué sugiere esa identificación recurrente que se efectúa entre *diversidad* y pobreza, desigualdad, marginación, sexualidades, extranjería, generaciones, razas, clases sociales, y, un poco más recientemente, su notorio apego a la discapacidad? 3. ¿Qué grado de sinonimia o antinomia puede pensarse entre la diversidad con la diferencia? 4. Y, por último: ¿En qué medida el anuncio y el enunciado de *diversidad* ofrece una perspectiva de cambio pedagógico?

Da la sensación que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia 'otros extraños', en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así, 'ellos' son los diversos, 'ellos' poseen atributos que hay que remarcar y denotar como 'diversidad'. Si la palabra diversidad no contribuye a borrar de una vez esa violenta frontera que separa el 'nosotros' del 'ellos', estaría yendo entonces en la dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un extraño y peligroso exceso de alteridad, de una 'alteridad fuera de la alteridad' o bien: de una 'alteridad todavía más allá de la alteridad'.

¿Qué otra cosa podremos decir de la diversidad si no que, en efecto, 'hay diversidad'? ¿Qué más hay aparte del dato descriptivo, un golpe de ojos, la memoria presente y evidente que sabe todo el tiempo de las enormes y continuas variaciones humanas que habitamos y nos habitan? ¿Qué más



suponer más allá y más acá de la evidencia que todo escenario humano muestra su diversidad? Tal vez fue Lefevbre, en su *Manifiesto diferencialista* (1972), uno de los primeros en percibir la necesidad de marcar enfáticamente la distinción entre diversidad y diferencia:

¿Y la diversidad? No va más allá de una verificación. No capta el paso de la originalidad que pretende ser sustancial y que se cree esencial a la diferencia, a través de las pruebas que esperan todo aquello que proviene de la naturaleza. La palabra 'diversidad' se acomoda a cualquier cosa: guijarros, minerales, niños, flores, vestidos, mujeres. Permite describir, prohíbe la operación metafísica a través de la cual los árboles diversos se identifican a la idea de árbol, los diversos frutos a la idea de fruto, etc., pero su competencia no va más allá (p.45).

La opción que consiste en sostener la idea de diversidad es menos atractiva, más publicable pero mucho más decepcionante: la fabricación, la invención de una hipotética e imposible lista que ejemplifique y tipifique la diversidad en todas sus versiones y variaciones. En ese caso habrá siempre seis, siete u ocho ejemplos para dar: diversidad de raza, sexo, generación, edad, género, religión, aprendizaje, lenguas, y enseguida, como un bostezo, como una exhalación desanimada y extenuada, ese profundo, solitario y salvador *etcétera* que ya no puede ni sabe cómo seguir enumerando la diversidad.

La descripción que se hace del sujeto diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio.

Tal vez el *etcétera* sea el límite último de la diversidad y a partir de allí comience la alteridad incognoscible, la alteridad *per se*, el nacimiento de ese otro que, como decía Lévinas, se retira en su misterio, con su misterio:

Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo 'tú' o 'nosotros' no es un plural de 'yo'. Yo, tú, no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión, ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el 'en nuestra casa'. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder (Lévinas, 1977, p.17).

En el transcurso de dos años escolares (2007-2009) hemos realizado una conversación grupal con maestras y maestros de la Ciudad de Buenos Aires, pertenecientes a los tres tipos de institución existentes en el sistema educativo: escuelas especiales, escuelas de recuperación y escuelas regulares. Las conversaciones tomaron lugar cada quince días, fueron filmadas y el material de cada encuentro fue puesto en común para una siguiente conversación.

Si lo que proponíamos era poner en cuestión las diferencias y conversar sobre ello, el problema rápidamente giró hacia la cuestión de la inclusión y la convivencia escolar, como si algo de las diferencias configurase por sí mismo una dimensión de exclusión y de dificultad para construir vínculos.

Las preguntas iniciales que animaron el contenido de las conversaciones en los primeros encuentros fueron: ¿qué recorridos, qué caminos, qué trayectorias, qué relatos les son dados a pensar en relación a la educación inclusiva y la convivencia educativa? ¿Cuáles textos, cuál literatura, cuáles materiales se configuran como específicos y les están disponibles? ¿Qué relación se hace o se procura hacer con respecto a la necesidad de cambios educativos: reformas, tradiciones, paradigmas, transformación de sí mismo, transformación de los otros? ¿Qué decisiones y cuáles responsabilidades se ponen en juego?

Estas preguntas fueron cambiando su fisonomía y comenzaron a surgir, enseguida, otras bien diferentes. Por ejemplo: ¿La necesidad de pensar la inclusión proviene desde fuera, desde el exterior, desde una configuración disciplinar alejada, que quiere transformarse insistentemente en una novedad? ¿No habría que decir, acaso, que ese acercamiento, esa cercanía a la inclusión educativa y a la convivencia habla por sí misma de una proximidad determinada por la escena educativa en sí? ¿No es en esa escena, justamente, donde se producen los encuentros y los desencuentros, los conflictos y las pasiones, las incógnitas, la afectividad y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado al otro? ¿No es allí mismo donde se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y la multiplicidad de los aprendizajes, la necesidad de una relación determinada por el "entre nosotros", la hospitalidad y la hostilidad, el lugar mismo donde ocurre eso que llamamos de "saber" y de "experiencia" educativa? ¿Hace falta el apartado inclusivo, la temática y las palabras inclusión y convivencia, una formación específicamente inclusiva, un lenguaje inclusivo, un currículum inclusivo para la diversidad? ¿Cómo se *incluye* la -noción, idea, experiencia, tema, definición, presentación, discusión, intención, materialidad, política, práctica- de la *inclusión y la convivencia en educación*?

Tal vez el etcétera sea el límite último de la diversidad y a partir de allí comience la alteridad incognoscible, la alteridad per se.

Aquello que nos interesa retratar aquí se concentra exactamente en estas transformaciones de las preguntas iniciales en otras por completo diferentes, que denotan una discusión interesante, que sintetizamos en tres cuestiones principales: a) el problema acerca del origen de la idea de inclusión y la convivencia -pura exterioridad y/o pura interioridad-; b) el carácter "escenográfico" con que los educadores miran sus experiencias educativas y, sobre todo; c) la transformación de una pregunta formulada como ¿qué pasa con la inclusión -la convivencia, la diferencia, etcétera-?, hacia otra bien distinta: ¿qué nos pasa con la inclusión -con la convivencia, la diferencia, etcétera-?

Ese cambio de acento es, sin dudas, un cambio de posición en la conversación, pues no remite ni se interesa demasiado con una categoría, con un concepto, con una definición, un axioma; más bien busca y quiere saber algo acerca de nuestra experiencia y nuestra relación con todo ello, pretende escuchar la intimidad y la interioridad, saber a qué nos resuena, qué ecos nos provoca.

En el transcurso de nuestras conversaciones con los educadores, la idea de inclusión fue moviéndose desde una fórmula plagada de condiciones -por lo general atribuidas a ciertas características de las regulaciones legales, de los alumnos y de sus familias- hacia una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la receptividad, en fin, la *hospitalidad*.

Este cambio de percepción es trascendente, no solo porque remite a una ética singular e institucional -que consiste en el hospedar a todo otro, a cualquier otro, *a otro cualquiera*-, sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta, y no simplemente el establecimiento de una virtud personal o la existencia de una práctica pedagógica mecanicista o de una fórmula apenas jurídica; en síntesis:

Responsabilidad u obligación para con el Próximo que no viene de la Ley, sino que ésta

vendría de ellas en lo que la hace irreductible a cualesquiera formas de legalidad mediante las que necesariamente se busca regularizarla proclamándola enteramente como la excepción o lo extraordinario que no se enuncia en ningún lenguaje ya formulado (Blanchot, 1999, p.104).

La lectura literaria de las diferencias

Diferencia es una palabra que ya venimos pronunciando desde hace tiempo, antes, mucho antes, que se transformara en una palabra-objeto, en una palabra-política, en una palabra-pedagógica, en una palabra-cultural, en una palabra-sin nadie-dentro y sin nadie-del-otro-lado. Pronunciamos esa palabra a partir de algunos indicios filosóficos con los cuales nos fue posible entender la diferencia más allá y más acá de sus vaivenes pedagógicos.

"*El hombre es un animal que juzga*", decía Nietzsche (1976, p.173). Y la traición a 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*", escribe Elías Canetti (2005, p. 98). 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*", dice Nietzsche (2001, p.37).

Suponer diferencia en unos pero no en otros resulta de un largo ejercicio de violencia. Usar el lenguaje para atrapar, para enclaustrar, para agraviar, para denostar, para empequeñecer, desvirtúa al lenguaje pero, sobre todo, a la relación, a la vida. Como ya fue dicho, la diferencia no es un sujeto sino una relación. Cuando la diferencia se vuelve sujeto hay allí una acusación falsa y sin testigos, plagada de discursos autorizados, renovados, siempre actuales, siempre vigilantes y tensos, que acusan al otro por ser lo que no debería ser.

Ahora bien: ¿cómo sería posible una lectura literaria que abriera las compuertas a otros sentidos de la diferencia, una lectura no conceptual, no utilitaria, no evaluable ni olvidable inmediatamente después de ser leída?. En el contexto de un seminario de posgrado¹ hemos considerado la posibilidad de pensar estas cuestiones bajo la siguiente pregunta: ¿Habrá un lenguaje que posibilite nombrar y pensar en lo borroso, lo violento, lo perturbador, lo cegador, lo trágico, lo incierto, lo injusto, lo ambiguo, lo indefinible, lo misterioso, etcétera, más allá de las habituales definiciones sociológicas, antropológicas y pedagógicas?.

Al lado de la bibliografía *oficial* añadimos, mezclada, confundida con ella, otro material compuesto por tres novelas del escritor sudafricano J.M. Coetzee -*La edad de hierro* (edición española de 2002), *Vida y época de Michael K* (edición española de 2006) y *Esperando a los bárbaros* (edición española de 2003). ¿Qué nos enseñan -es decir: qué muestran, qué sentidos ofrecen- estas novelas para aquello que venimos discutiendo aquí?

En *La edad de hierro* una anciana –profesora de filosofía, ya jubilada, que vive sola y enferma a la espera de la visita de una hija- ve desde su ventana la llegada amenazante de un vagabundo; su deseo inmediato es el de quitárselo de la vista, una primitiva necesidad que la hace llamar a las autoridades para que "hagan algo con él". O, un poco más tarde –cuando percibe que es imposible hacer desaparecer de su mirada al vagabundo- la intención por aproximarse, ofreciéndole trabajos inútiles, casi esclavos. Incluirlo para apaciguar su propio temor por lo desconocido, sentirse en el derecho de opinar sobre la vida del otro:

El olor más desagradable viene de sus zapatos y sus pies. Necesita calcetines. Necesita zapatos nuevos. Necesita darse un baño. Necesita un baño diario. Necesita ropa interior limpia. Necesita una cama, necesita un techo sobre su cabeza, necesita tres comidas al día, necesita dinero en el banco. Demasiado que dar (Coetzee, 2002, p.47).

Aquí, en estas páginas, ese llamar a las cosas por su nombre nada tiene que ver con la exclusión o con la

¹Hago referencia aquí al Seminario de posgrado "Políticas Culturales" dictado al interior de la Maestría en Comunicación y Cultura, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, durante el período 2006-2012.

inclusión: se trata de una necesidad por 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 ocurriría semejante idea?

En el encuentro subrepticio entre la anciana y el vagabundo, es el vagabundo el que siempre lleva las de perder, porque es el diferente: el diferente para una mirada fija y obsesiva, para una mirada adormecida. Si lo vemos de lejos el vagabundo es una amenaza, un peligro, una alteridad para expulsar de nuestra atmósfera de supuesta tranquilidad. 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 una amenaza primitiva o 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. 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 (Coetzee, 2002, p.94).

Si no hay tiempo, dijimos, no hay conversación, no hay existencia, no hay presente, no hay relación, no hay diferencia. Lo contrario de la conversación, de la existencia, del presente, de la relación, de la diferencia: la falta de tiempo, es decir, la tiranía de la normalidad, la condena de lo normal. Como lo expresa de un modo único Philippe Claudel en su novela *Almas grises* (2008):

[...] 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 (p.37).

Decir la diferencia, sí. Escuchar la diferencia. Tener tiempo. 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 rengo, 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. El hartazgo del lenguaje que humilla, del lenguaje hipócrita.

Quizá se trate del 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 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 (Coetzee, 2006, p.9).

En *Vida y época de Michael K*, el escritor sudafricano Coetzee hace atravesar a Michael –a quien marca física y mentalmente como un ser distinto- por toda una Sudáfrica en guerras, cuya única voluntad es la 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; él preferiría 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, cómo ser y cómo no ser.

Se trata, entonces, de 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 K se vuelve un don nadie que está perseguido por 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 (Coetzee, 2006, p.155-156).

El desprecio por 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 transformarse en otro diferente al que es, que no desea 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 navega las alas en ese sarcófago rígido [...] Eres el último de tu especie, un resto de épocas pasadas ((Coetzee, 2006, p.158).

Si en *La edad de hierro* se nos enseña sobre todo la existencia de una relación directa entre tiempo y norma y la disolución de la idea de que las relaciones solo pueden plantearse bajo el binomio de la exclusión-inclusión; si en *Vida y época de Michael K* lo que surge, entre otras cosas, es la incapacidad nuestra por percibir la singularidad de otro y someterlo siempre al control y la vigilancia, en *Esperando a los bárbaros* (2007) surge la posibilidad de pensar la diferencia entre el lenguaje de la conversación entre diferencias y el lenguaje jurídico que pretende, hoy, regular todo contacto, todo vínculo de alteridad.

En la novela, un juez, ya casi anciano y algo cansado, reside en el juzgado de una pequeña ciudad. Más

allá de los muros del poblado, un largo desierto donde se dice que habitan los bárbaros. Todo allí está organizado en función de esa amenaza: las casas con rejas, la cárcel del juzgado preparada para futuras y ciertas reclusiones, policías entrenados para resistir la invasión y un creciente militarismo en ciernes.

Los bárbaros no han sido vistos jamás, pero se cuenta de ellos, se habla de su peligro, de su amenaza. El mito de la existencia de los bárbaros ha pasado de generación en generación y el miedo es aquello que hace respirar a la ciudad. La idea de la presencia de los bárbaros impide, por un lado, una vida normal. Pero por otro lado habilita la materialidad de toda una serie de instituciones de estado. ¿Existirán los bárbaros, de verdad? La novela de John Maxwell Coetzee deja abierta la sospecha. Quizá no existan y nunca existieron. Pero ya el mito, la ficción y, sobre todo la ley, se han convertido en pura cotidianidad. Y habrá que sostener el relato desde las instituciones hasta las últimas consecuencias.

Lo cierto es que la novela no trata sobre los bárbaros, sino sobre aquellos que esperan a los bárbaros, lo que es muy diferente. La verdad no es sobre los bárbaros, sino sobre el creciente dolor de la existencia durante la inmensa espera del supuesto enemigo, como lo dice el personaje del juez: “El dolor es la verdad, todo lo demás está sujeto a duda” (Coetzee, 2007, p.15).

Habría que pensar si es posible evitar o eludir esa obsesión tan actual por la supremacía del lenguaje jurídico y su progresivo refinamiento; ese lenguaje que está ahí, justamente para legislar el orden de las relaciones de convivencia, de alteridad y de diferencia con tal *fuerza de ley*, que ya parecería no existir otra relación posible que la de uno consigo mismo o, en el mejor de los casos, de uno con otros demasiados próximos, fatalmente parecidos, sospechosamente vueltos semejantes.

Resulta al menos curiosa la imagen que se ha establecido acerca de la convivencia entre diferencias, sobre todo en ciertos ámbitos plagados de *jergo* jurídico, como aquella que debe acatar sin más ciertas reglas –no siempre formuladas o apenas sí entredichas- que instalan de una vez la idea de una supuesta empatía, calma y no-conflictividad. La insistencia de la razón jurídica,

aún en su parco pero comprensible utilitarismo y por su intención de traducir algunos fragmentos de la vastedad de las relaciones de convivencia, no puede ser sino una desembocadura estrecha donde se prende y aprehende el movimiento inasible de lo humano; movimiento que, entonces, comienza a aquietarse, a estancarse.

Lo político de la convivencia queda, como dice Jean-Luc Nancy, irremediamente partido en dos: "[...] Por un lado la abstracción formal del derecho que [...] 'da derecho' [...] a toda particularidad y toda relación" (Nancy, 2006, p.63). En efecto, da la sensación que ese derecho no tiene derecho a otra cosa, no puede pretender otro sentido, a no ser, claro está: "[...] que el derecho mismo trate de erigirse como origen o fundamento, bajo los casos de una Ley absoluta" (p.63).

Si la razón jurídica se configura con antelación y en anteposición a los lenguajes de la convivencia, su vitalidad quedaría subordinada y sepultada a unas pocas fórmulas atiborradas de prescripciones, excepciones y obligaciones. Sin embargo, el saber experiencial de la relación parece decir otra cosa bien diferente: que su contingencia original está cimentada en la vulnerabilidad, el conflicto, la fragilidad, el desencuentro, la perturbación, la alteración, la interrupción, lo finito, la hospitalidad, lo intocable, la hostilidad, lo otro, su misterio, la irreductibilidad.

De esa tensión entre razón jurídica y saber relacional, pareciera ser que la norma defiende su norma en el mismo momento en que pretende iniciar su mandato y todo parece ocurrir como si alguien, antes de afectar o de sentirse afectado por un otro, deba hacerse la pregunta obligada acerca del derecho por sentirse de ese modo y justificar, con primordial anticipación, si con ello no se lesiona, no se hiere o si se violenta algún principio (jurídico) de la individualidad.

La eficacia de la razón jurídica alcanza, así, su mayor plenitud y su más ansiado anhelo: en la pregunta por el derecho y en las obligaciones de la convivencia está la diseminación misma de la norma; la aplicación de una norma que, como dice Giorgio Agamben (2005): "No está en modo alguno contenida en ella, ni tampoco puede ser deducida de ella, porque de haber sido así, no habría sido necesario crear todo el imponente edificio del derecho procesal" (p.83).

Conclusiones

Me desviaré por un momento de los argumentos pedagógicos, filosóficos o literarios, para volver a pensar la cuestión de la diferencia como relación. Durante el año 1945 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 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?

Pregunto: ¿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.

Si no estamos presentes, ninguna percepción ni ninguna relación de y entre diferencias se pueden hacer 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 que nuestra presencia –es decir: nuestro cuerpo- 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.

Estar entre diferencias es, siguiendo una metáfora, estar entre desconocidos. Decía Elías Canetti (1980): "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" (p.173).

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 nombran a los demás pero que no los llaman. No los convocan a venir, sino a quedarse quietos. Ninguna definición ha cambiado radicalmente una relación. Son nombres para usar entre pares y para volver a separar, una y otra vez, a los supuestos impares.

Referencias

- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Blanchot, M. (1999). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros.
- Canetti, E. (1980). *La lengua absuelta*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Canetti, E. (2005). *Obra completa, volumen IV - Apuntes, 1942-1993*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Claudel, P. (2008). *Almas grises*. Barcelona: Salamandra.
- Coetzee, J.M. (2002). *La edad de hierro*. Barcelona: Literatura Mondadori.
- Coetzee, J.M. (2006). *Vida y época de Michael K*. Barcelona: Literatura Mondadori.
- Coetzee, J.M. (2007). *Esperando a los bárbaros*. México: Random House Mondadori.
- Lefebvre, H. (1971). *Le manifeste différentialiste*, Paris: Gallimard, Collection *Idées*.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Nancy, J-L. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros.
- Nietzsche, F. (1976). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2001). *Todos los aforismos*. Buenos Aires: Leviatán.
- Veiga-Neto, A. (2009). Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía. *Revista Mutatis Mutandis*, 2(1), 122-133.



FORMULARIO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre completo

Número de identificación

Dirección

Ciudad

Departamento

País

Teléfono

Correo electrónico

Suscripción por un (1) año: Dos (2) ejemplares

\$50.000 m/c

- Consignar en el Banco BBVA en la cuenta de ahorros **No. 639106038** por concepto de suscripción a la Revista de Investigaciones UCM.
- Enviar copia del recibo de consignación y del formulario de suscripción al fax: (6) 878 2937.

Informes: PBX +57 (6) 893 3050 ext. 3006 - 3014
editorcientifico@ucm.edu.co





Convocatoria para publicación de artículos en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Instrucciones para los autores

La Universidad Católica de Manizales consciente de la necesidad de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente sistematizado de la información y el conocimiento, publica la REVISTA DE INVESTIGACIONES —Indexada en categoría C en el Publindex de Colciencias—, que tiene como propósito fundamental apoyar e incentivar la producción intelectual de nuestros administrativos, docentes, estudiantes y egresados, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas, y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Para ello, convoca a todos los actores institucionales, a docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con ello, publicadas en nuestra revista.

Edición Número 24

Recepción de artículos para la evaluación de lectores pares
hasta el día 01 de agosto de 2014.

Tipos de trabajos publicables

De acuerdo con las normas del Publindex de Colciencias, los trabajos publicables son:

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA: documentos que presenten resultados derivados de proyectos de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REFLEXIONES ORIGINALES: resultados de estudios realizados por el(los) autor(es) desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un problema teórico o práctico, recurriendo a fuentes originales.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN: estudios hechos con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de las ciencias y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo, en el que se señalan las perspectivas de desarrollo y evolución futura. Se caracteriza por presentar una exhaustiva revisión documental de, por lo menos, 50 trabajos investigativos.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 50 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS CORTOS: escritos que dan cuenta de resultados parciales o preliminares originales de una investigación científica o tecnológica que requieren una publicación pronta.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas. *Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

REPORTES DE CASO: manuscrito que publica los resultados de un estudio acerca de una situación particular cuyo propósito es difundir las experiencias técnicas o metodológicas obtenidas en un caso específico. Deben tener la revisión analítica de casos análogos.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

REVISIONES DE TEMA: documento sobre la revisión crítica de un tema en particular.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

PONENCIAS: trabajos presentados en eventos académicos y que son considerados contribuciones originales y actuales.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría) y no exceder las 10 cuartillas o páginas.

No deben haber sido publicados en memorias o documentos similares del evento y contar con el aval escrito de publicación de los organizadores del evento en el que fue presentada la ponencia.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS: presentaciones críticas sobre la literatura teórica o de investigación científica o tecnológica.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones, bibliografía e ilustraciones visuales relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 5 cuartillas o páginas.

TRADUCCIONES: traducciones de literatura clásica o actual o traducciones de documentos históricos o de interés particular para las áreas de dominio de la revista.

Deben poseer: exactitud con el texto original.

Para ser publicadas deben contar con el aval escrito de traducción y publicación de su autor original, herederos o de la editorial que conserva los derechos de autoría y publicación; así mismo, la traducción debe ser aprobada por el Centro de Idiomas de la UCM.

Normas de publicación

Los trabajos deben ser originales y no estar sometidos a consideración simultánea de publicación por otras revistas científicas impresas o virtuales, nacionales o internacionales.

Los trabajos se reciben en el Centro Institucional de Investigación, Proyección y Desarrollo de la Universidad Católica de Manizales, dirigidos al Comité Editorial de la Revista de Investigaciones de la UCM.

La extensión debe ser la considerada para cada tipo de trabajo.

El (los) autores deben entregar dos (2) copias impresas en papel tamaño carta por una sola cara y una (1) copia en archivo digital CD, en formato Word, a espacio sencillo, en letra tipo arial de 12 puntos.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato adjunto de Banco de Datos de Autores.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato para publicaciones derivadas de proyectos de investigación.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato de cesión de los derechos de autor del artículo a la Revista de Investigaciones de la UCM.

Adicional a lo anterior, el (los) autor(es) deben informar a la Revista de Investigaciones de la UCM acerca de la publicación previa, total o parcial, del mismo material.

El (los) autor(es) deben presentar las autorizaciones necesarias para reproducir tablas, figuras, apartes de obras ajenas u otros materiales protegidos por los derechos de autor; así como para reproducir fotografías o informaciones para cuya publicación se requiera el consentimiento informado de terceros.

El encabezado de cada Artículo deberá contener el título del artículo (en mayúscula sostenida y negrilla), nombres y apellidos del o los autores, títulos académicos actualizados, cargo que desempeñan el o los autores, nombre de la institución donde labora(n) correo electrónico (como nota a pie de página).

Las citas textuales deben presentarse entrecomilladas y en letra cursiva; las que ocupen más de cinco (5) renglones, deben mostrarse en cursiva, a un espacio y con sangría.

Las tablas, figuras, fotos, gráficos y esquemas deben llevar número y título, la definición de convenciones (si las tienen), título o referencia de la fuente.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir las Normas APA —American Psychological Association—.

La bibliografía se presenta al final del artículo.

La recepción de artículos, no obliga su publicación.

Los trabajos que sean remitidos para publicación, serán enviados, por lo menos, a dos pares lectores expertos en la temática, quienes los evaluarán y emitirán el concepto correspondiente frente a la calidad del artículo y su estructura.

La aceptación o no del trabajo es comunicada a cada autor por escrito, anexando el concepto del evaluador, resguardando el sigilo a que obliga la ética periodística científica.

En caso de que el trabajo requiera ajustes o correcciones de contenido, será remitido al (los) autor(es) estableciendo un plazo para su corrección.

En caso de requerir ajustes menores de forma, el Comité Editorial se reserva el derecho a realizarlos.

Cada autor a quien se le publique un artículo recibe por correo certificado un ejemplar de la revista.

Atentamente,

*Comité Editorial
Revista de Investigaciones UCM
revistadeinvestigaciones@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X
Categoría "C" Publindex de Colciencias.*

© Copyrigh 2014
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

Los trabajos suscritos por funcionarios, docentes y estudiantes son parte de las investigaciones realizadas por la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, tanto en este caso como en el de personas no pertenecientes a la Universidad, las ideas emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no expresan necesariamente las opiniones de la Universidad Católica de Manizales.

UCM

Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60- 63 Manizales, Caldas - Colombia

PBX: +57 (6) 893 30 50 FAX: +57 (6) 878 29 35

www.ucm.edu.co



ISSN 0121-067X