

Prólogo

Por más que pretendamos vivir
y existir en los grandes escenarios
lo más pequeño nos vence.
D.V.O. Agosto 2020

Reflexionar en serio y a profundidad al respecto de una publicación titulada *Pedagogía y desarrollo humano: relatos y prácticas en contextos de educación inclusiva*, resulta complejo e igualmente atractivo. Este reto, que por demás es comprometedor, nos lleva a pensar con precaución sobre lo que representa la inclusión educativa y la educación inclusiva, que por lo demás se ha convertido en un gran reto de región y de país. En el caso que nos ocupa, nos llevará por diferentes caminos investigativos, lo que por su variedad de perspectivas también nos permitirá penetrar en escenarios de diversidad humana y educativa. Esto nos dice que no hay inclusión sin una concepción de base que implique la diversidad humana a profundidad, en transparente comprensión y aceptación.

En el caso de la investigación que nos invita a pensar en las *Concepciones sobre las prácticas pedagógicas en educación inclusiva: ¿Qué se evidencia detrás de la inclusión?*, la cual constituye el primer capítulo, nos plantea la intención de comprender cómo las concepciones sobre educación inclusiva inciden en las prácticas pedagógicas de las docentes de educación inicial de una Institución Educativa Normal Superior del Valle del Cauca. En este caso, se intervino bajo la perspectiva metodológica de carácter fenomenológica social no reduccionista, a través de la cual se trabajó con docentes de educación inicial, profesionales del Centro de Apoyo y docentes en formación.

El análisis muestra dos aspectos principales que resaltar y que merecen una oportuna preocupación conceptual, a saber: primero, que las docentes no realizan prácticas pedagógicas en relación con esta población, lo que impide su consideración formativa de manera integral, en cuanto lo que predomina es una práctica docente convencional. En este sentido, se puede pensar que prevalecen los procesos formativos de carácter instruccional y predominantemente excluyente. Segundo, que aunque existen los escenarios y los actores para hacer

una tarea formativa más integrada, los participantes abordan al estudiante desde una labor individual y, paradójicamente todos, en mayor o menor medida, asignan al Estado, o a los demás estamentos de la institución, la culpabilidad por no acompañar integralmente las adaptaciones que permitan garantizar dicha atención. Lo cual resulta ser contradictorio, en cuanto no se asumen las responsabilidades docentes desde lo humano y personal, que es lo indicado en materia pedagógica y del desarrollo humano. También, se concluye que para fortalecer el proceso de educación inclusiva, se debe llevar a cabo un trabajo curricular conjunto con la comunidad que permita implementar prácticas pedagógicas y educativas integrales acordes a los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Con respecto a los PIAR, es importante mencionar que estos tienen implicaciones profundas en el quehacer de los docentes y en la estructura, organización y dinámica curricular, lo mismo que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Resulta imposible dar cuenta de los PIAR, sin que se logren afectaciones importantes en los escenarios ya mencionados. Con respecto al Diseño Universal de Aprendizaje, igualmente, vale la pena decir que en su intención de inclusión y accesibilidad, se encuentra inmersa la necesidad y el requerimiento coherente y pertinente de los PIAR, en caso contrario estamos hablando de imposibilidades educativas y formativas.

De otro lado, se infiere que desde el ámbito escolar los procesos de inclusión que se realizan al interior de las instituciones educativas están estrechamente relacionados con las concepciones que tienen los maestros frente al proceso inclusivo, el cual está determinado por las experiencias y sentimientos que surgen con relación a este tema, esto se hace evidente a la hora de establecer relaciones interpersonales con los estudiantes y desarrollar su quehacer pedagógico. Los escenarios de Integración, Inclusión y Diversidad que han proporcionado el desarrollo de estrategias formativas integrales y con arreglo a la justicia y equidad cognitiva lo que han dejado claro es que es un asunto que tiene efectos importantes en sus fines, no solo si se proporcionan las condiciones externas, como efectivamente se reclama, pero la esencia se encuentra al interior de las capacidades de “estar” en el tiempo del Otro, los Otros y el Nosotros.

Se concluye que, para que exista un buen proceso de inclusión no es necesario contar sólo con la buena voluntad y disposición de las docentes, se

necesita el apoyo y la inversión del Estado en procesos de capacitación y en contratación de personal idóneo que pueda apoyar dichos procesos. Se podría pensar que lo concluido va en la misma dirección de las conclusiones iniciales, en las cuales se exteriorizan las responsabilidades y se delegan a otros estamentos o personas, que no tienen que ver con el escenario específico de actuación. Sin duda, el mejor actor en el escenario educativo es el docente, quien es el que conoce a profundidad y en mejor medida los procesos pedagógicos, lo cual es indelegable y, menos, dada la autonomía institucional escolar; lo cual quiere decir que la solución a la exclusión y a la transformación de las condiciones solo existen en él, en ellos, en nosotros y en toda la comunidad educativa institucional.

Es importante recalcar que el estudio realizado identificó que las profesionales del Centro conocen y manejan las normas enfocadas al tema de inclusión educativa, tienen claro su rol normativo desde el acompañamiento, pero al momento de generar un trabajo de acompañamiento real y efectivo al proceso educativo del docente, esto no se da. Tampoco se encuentra disposición y apertura desde el Centro para incidir en las prácticas pedagógicas, quedándose solo en acompañamientos en la construcción del PIAR. Es necesario, a nivel institucional, generar espacios de encuentro conjunto que permitan la reflexión sobre el concepto de *educación inclusiva e inclusión educativa*, lo cual no basta con que cada actor pueda reconocer la importancia del asunto en cuestión y la existencia de normas y decretos que las regulan. Lo que está claro, es que cada cual ha elaborado una concepción de manera individual y a partir de su experiencia en el aula, llevándolos a desarrollar estrategias que muchas veces son descontextualizadas con lo que plantea la normatividad colombiana, las teorías más reconocidas y el propio caso de cada niño(a). Es preciso entonces que, a nivel Institucional, exista un acuerdo mínimo respecto a los conceptos y que todos los comprendan, que ese acuerdo surja de la participación, las concepciones y las prácticas pedagógicas que originan las docentes, así se podrá iniciar un trabajo articulado que posibilite la atención adecuada a esta población. A su vez, se iniciaría una reestructuración curricular pertinente con los aspectos mencionados. La autonomía institucional proporcionada desde la legislación educativa del país otorga las facultades y posibilidades a las instituciones educativas, a las comunidades y a los educadores para intervenir en concordancia y coherencia en las transformaciones que sean necesarias.

El Capítulo 2, titulado *Relatos de un viaje de experiencias hacia las competencias ciudadanas*, nos invita a reflexionar y repensarnos en clave de Constitución Política de Colombia, la cual establece como elemento principal de la vida democrática la participación ciudadana en todos los ámbitos sociales y culturales que posibiliten la construcción de país. Con este propósito, conforme a lo planteado por los investigadores, se ha delegado en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la tarea de acompañar y generar los marcos de acción para la formación ciudadana de niños y jóvenes; por su parte, a las instituciones educativas se ha delegado la responsabilidad de crear las estrategias para la implementación de los estándares de competencias que deben adquirir los estudiantes durante su formación escolar. Es así como, a partir de un trabajo fenomenológico e interpretativo y, en relación con algunas posturas del desarrollo moral y la formación ciudadana, la investigación determinó la apropiación de competencias ciudadanas propuestas por el MEN en las experiencias de vida durante el ciclo escolar de estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Liceo Gabriela Mistral del municipio de La Virginia, Risaralda.

Vale la pena manifestar que el escenario y el enfoque de las competencias debe estar resuelto en suerte de saberes y no de conoceres, como de manera equivocada se ha entendido en el sistema educativo. Como conclusiones principales del estudio se tiene que, si bien las competencias están determinadas por edades y para cada uno de los niveles de formación, estas no necesariamente se hacen presentes en el momento en que son abordadas por los profesores desde las estrategias y contenidos, como suele suceder, lo cual genera confusión respecto de los aprendizajes y la apropiación que de las mismas logran los estudiantes. No obstante, es importante considerar, en este sentido que, si bien hay poca apropiación conceptual de los estudiantes con respecto a los derechos y los mecanismos de participación ciudadana para hacerlos efectivos, por las propias dinámicas de la vida escolar los estudiantes se encuentran inmersos en actividades que les exigen su participación y pueden llevarlas a cabo incluso por fuera del entorno escolar. No cabe duda entonces que la permanente insistencia, errónea, de la vía conceptual de óptimos niveles de actuación ciudadana, no permitirá comprender el escenario de las competencias ciudadanas como fuera propuesto en el ámbito nacional e internacional. Lo dicho, va en el mismo sentido de lo concluido por los investigadores, al manifestar que el asunto es poco

comprendido conceptual y críticamente, generando un llamado de atención a la comunidad educativa como movilizadora y garante de estos aprendizajes, para que los mismos no terminen como una simple repetición de la “participación ciudadana de los adultos” en los contextos social, cultural, económico y político.

Asimismo, encontraron los investigadores que las experiencias de vida durante el ciclo escolar están más motivadas por situaciones del llamado “currículo implícito”, que por los espacios o actividades pensadas de manera más institucionalizada. De esta forma, el “viaje educativo a través de las competencias ciudadanas” está direccionado por el MEN, pero son las instituciones educativas quienes lo contextualizan desde las distintas realidades, es decir, la puesta en marcha de las estrategias está a cargo de las comunidades educativas, quienes tienen la responsabilidad de desarrollar los planes operativos para la formación de los estudiantes. De esta manera, se insiste en que las competencias ciudadanas son transversalizadas por competencias de conocimiento, pero también, emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras, articuladas para que todos los estudiantes que se forman como ciudadanos sean garantes de derechos, ejerzan la ciudadanía de manera consciente, reflexiva, crítica y autónoma.

Es así como la investigación permite comprender que el componente metodológico, como eje transversal de la investigación, sistematiza desde el análisis de la información las competencias centrales desde el MEN: Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática y; Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, con categorías relevantes de acuerdo con los objetivos trazados: experiencias de vida, competencias ciudadanas–ciclo escolar y formación de ciudadanos, las cuales al ser trianguladas con algunas posturas del desarrollo humano, el desarrollo moral y, la formación ciudadana, posibilitan los hallazgos centrales de la investigación. De acuerdo con las observaciones realizadas, los análisis de las narraciones en sus formatos y, atendiendo a las competencias ciudadanas propuestas por el MEN, se considera que los tiempos para el desarrollo de competencias ciudadanas que el MEN plantea debe ser tomado sólo como un referente, esto es, no puede darse garantía de que dichas competencias se desarrollen bajo los marcos de acción y temporalidad que el Ministerio propone, toda vez que éstas están directamente influenciadas por el contexto socio cultural de cada estudiante, la maduración fisiológica, mental y

la propia interacción en la institución, sin embargo, al finalizar el ciclo escolar y, a través de un ejercicio como las narrativas de vida, los estudiantes en diferentes niveles demuestran y hacen mucho más consciente la apropiación de competencias ciudadanas, como lo afirman y concluyen los investigadores.

En segundo lugar, que si bien la corrección y el cumplimiento de la norma ganan un espacio importante para la reflexión de algunas experiencias a mediados del ciclo escolar, al revisar las narraciones de los estudiantes se encuentra que lo que más incide en su concepción de competencias es el diálogo, el acercamiento y las situaciones de vida que generan una toma de conciencia, transformación de conductas y que generan criterio para la toma de decisiones en los grados superiores próximos a finalizar el ciclo escolar. Esto ratifica lo dicho, la competencia no se instaura en el conocimiento, acumulación de información o en el ámbito conceptual, lo hacen en las esferas de los saberes y los haceres.

Lo anterior, lleva a considerar que el currículo explícito no está generando el impacto esperado en la adquisición de competencias ciudadanas –al menos en el Liceo Gabriela Mistral, y en réplica a muchas instituciones educativas–. Las actividades planeadas no logran una significancia relevante en la vida del estudiante, generan poca recordación y es posiblemente uno de los factores que influyen en el poco desarrollo de competencias de conocimiento que les permitan analizar, reflexionar y tomar acción en diferentes circunstancias de la vida escolar y cotidiana. En este sentido, como se ha expresado desde hace algunos años, lo que prescribe a nivel curricular no representa lo que el mundo de la vida demanda y lo que la vida cotidiana representa para los estudiantes, con lo cual el currículum explícito se hace distante y el currículum implícito, termina siendo cercano. En clara coherencia con lo expresado, el currículo implícito se hizo visible en las narraciones de los estudiantes, allí se identifican acciones que potencializan las competencias ciudadanas, ponen en práctica de manera directa competencias de convivencia y paz al resolver conflictos cotidianos; pluralidad identidad y valoración de las diferencias al transformar relaciones interpersonales, avanzar en el dominio de sus emociones y aproximarse en la empatía por el otro y su comunidad, finalmente, con la participación y responsabilidad a través de la toma de decisiones e intervención en situaciones habituales que le exigen su presencia.

Narrapaz: Narrativas inmersas en dilemas sociales que fomentan emociones para la paz, es el título del Capítulo 3, al cual corresponde la interpretación de un ejercicio investigativo realizado para identificar el impacto que tienen las narrativas hipertextuales en el fomento de emociones para la paz en una escuela pública rural, que trabaja bajo la modalidad de Escuela Nueva y es ubicada en zona de difícil acceso, por no contar con transporte público entre semana y carretera pavimentada; además, carece de señal telefónica y no cuenta con las medidas necesarias para potabilizar el agua. La escuela se enmarca en un contexto víctima del conflicto debido a la recurrente vulneración de sus derechos (salud, educación de calidad e integridad) debido al abandono estatal. La investigación en referencia, se trabajó por medio del planteamiento de dilemas sociales inmersos en historias que reflejaban el contexto y que permitían una identificación directa con los personajes. Con un enfoque hermenéutico, que responde a un paradigma de carácter cualitativo que intenta estudiar el contexto natural, se concluye que las emociones son entendidas como una forma de valorar la realidad al aportar conocimientos que, con la razón, posibilitan la toma de decisiones, el análisis de situaciones y la reflexión de creencias ligadas a un sujeto.

A decir de los investigadores, el impacto que tienen las narrativas hipertextuales en el fomento de emociones para la paz se observa a nivel colectivo, pues cuando se trabaja en equipo, las emociones se hacen en un supuesto racionales, piensan y actúan inicialmente en relación a unos estándares sociales que inconscientemente revelan un camino aparente como “correcto” y luego comienzan a darle valor crítico, no mediado por las costumbres heredadas, apropiando una postura responsablemente y materializándolo en la construcción de narrativas grupales, de discusiones y debates. A pesar de ello, cuando el trabajo es a nivel individual y confidencial, los resultados son otros, las experiencias y sentidos no evidencian un reconocimiento y respeto por el otro, principalmente cuando hay una división de bandos y entre ellos hay una vinculación afectiva, se puede viabilizar un enfrentamiento interno con aspectos como el narcisismo, el miedo, la agresividad y hasta la codicia, esto sucede porque hay una diferencia entre tomar una actitud y tomar una postura. Lo cual es aportante a los escenarios pedagógicos en materia de reflexiones críticas y profundas que demandan intervenciones a profundidad y en pertinencia, dando por sentado que lo importante en materia de formación no se encuentra en la cotidianidad de la

enseñanza y el aprendizaje de contenidos tematizados, sino en la profundidad que implica la vida emocional y social en configuración.

Desde esta perspectiva, entonces, insisten los investigadores en que los sujetos como miembros de una sociedad modifican su actitud de acuerdo a una comunidad a la que pertenecen o quieren pertenecer, por lo que el individuo, para ser aceptado en un grupo social, puede cambiar su forma no sólo de actuar sino de pensar, esto genera una tendencia a responder de una determinada manera ante situaciones u objetos y no estar dispuesto a explorar sus emociones e ideas al respecto, tal y como sucedió en las intervenciones colectivas. Es importante aclarar, que las actitudes no se eligen libremente, sino que se reciben del contexto, son conductas públicas y hasta automatizadas por lo que el sujeto a veces ni siquiera es consciente de las mismas. Así pues, la educación emocional es una preparación esencial para dicha construcción ya que permite el entrecruce con recuerdos, imaginación, contextos y su exteriorización, promoviendo relaciones empáticas desde que se trabaje constante e interdisciplinariamente. Estas están construidas socialmente, por lo que son volubles al entorno y a quienes rodean al individuo, por lo que se hace necesario formar emocionalmente sujetos pensantes en pro de la construcción de paz, que sean autónomos y empáticos. Igualmente, las emociones deben ser cultivadas desde los lugares primarios del sujeto como lo son la familia y la escuela, ya que este ejercicio es indispensable para la apropiación de la ciudadanía en una sociedad heterogénea y pluralista.

El Capítulo 4 nos propone la investigación titulada *Dinámica comportamental de estudiantes en tránsito de primaria a secundaria*, la cual es producto de un proceso que se interesa por conocer aspectos que influyen en los estudiantes que ingresan, por primera vez, al sexto grado. Para participar como objeto de estudio, se invitó a la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo ubicada en La Virginia (Risaralda), por estar ubicada en el escenario de escuela tradicional, conforme a lo expresado por los investigadores. Para la obtención de información se consultó a siete docentes (7) y cuarenta y cinco (45) estudiantes de la Institución, a quienes, previo consentimiento de sus tutores y acuerdo de principio de anonimato, se les entrevistó y aplicó cuestionarios de construcción propia para, posteriormente, hacer un análisis descriptivo de los resultados. En dicho análisis se evidencian aspectos relevantes de tipo contextual,

familiar, académico e institucional, que permiten establecer el origen de algunas dificultades de tipo educativo y comportamental que presentan los estudiantes de grado 6°. La investigación surge del interés por describir algunos aspectos que inciden en los cambios que pueden presentarse en aquellos estudiantes que transitan de la primaria a la secundaria, como ya se mencionó.

Los resultados arrojados en este estudio, además de permitir vislumbrar, claramente, aquellos aspectos que inciden en los cambios que presentan los estudiantes que ingresan por primera vez a 6° grado, cabe mencionar que, en los últimos años, el sistema educativo colombiano ha dado apertura para que muchos de los estudiantes que ingresan a este grado, por primera vez, lo hagan en etapas de desarrollo cada vez más tempranas, lo cual ha hecho posible que, de manera más frecuente, los educandos ingresen a la secundaria con un promedio de 10 años de edad, momento en el que los estudiantes se ubican en la llamada etapa de la preadolescencia, lo cual, de antemano, traduce un desafío para todos los actores de la comunidad educativa. Por todo lo anterior, se sugiere en la investigación que se requiere, a nivel institucional, un espacio de diálogo entre los docentes de primaria y secundaria, en el cual se traten aspectos relevantes que, aunque no obedecen al orden de la convivencia y disciplina, sí son elementos cruciales que influyen en la dinámica escolar, donde, además se hace necesario establecer un momento ya sea al final o principio del año escolar, para el empalme entre los docentes de 5° y 6°. Por tal motivo, es de gran importancia que, tanto los docentes, como la comunidad educativa, comprendan que el estudiante que ingresa a grado 6° es una persona que aún está en proceso de formación y que, por tanto, su capacidad de respuesta y análisis no se da en correspondencia con épocas anteriores y que además posee una historia de vida diferente, que se caracteriza por provenir de contextos hostiles. Recomiendan los investigadores que, mediante el análisis y aporte de un grupo interdisciplinario, se diseñe un protocolo que sirva de guía para el acompañamiento de aquellos estudiantes que ingresan a 6° por primera vez, el cual tenga en cuenta las características de población estudiantil a la que iría dirigido. En este orden de ideas, se debe tener presente que no solo la transición escolar de la básica primaria a la básica secundaria, está determinada por cambios comportamentales y/o conductuales, sino por una profunda transformación cognitiva integral, con lo cual se observa la transformación de altos niveles a bajos en desempeños académicos. De otro

lado, se ha podido demostrar, desde el campo neurocientífico, que de los 10 y los 12 años de edad, se pierde entre el 50 y 60% de las conexiones neuronales que traían los estudiantes; con lo cual la situación se hace más grave en materia de desarrollo y desempeños cognitivos.

El Capítulo 5 presenta resultados investigativos que permiten *“conocer cómo influye la formación pedagógica en las prácticas educativas de los docentes adscritos al programa de Contaduría Pública de la Universidad Libre seccional Pereira”*. En este sentido, la investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo fenomenológico, la información se recolectó a través de entrevistas a los docentes y encuestas a los estudiantes. Los investigadores concluyen que muchas de las prácticas educativas han sido adquiridas en espacios distintos al de la formación pedagógica y que existen variables que en la teoría se consideran imprescindibles en el desarrollo de la práctica educativa, pero, en este caso, resultaron ser poco trascendentales para la población estudiantil, estos y otros hallazgos resultan ser motivo de reflexión frente al tipo y utilidad de la formación pedagógica del docente.

La investigación se realizó desde la convicción de que es necesario que el docente tenga una formación que le permita disponer de unas competencias que lo lleven a una reflexión constante sobre su acto educativo, analizando el impacto y la pertinencia de los contenidos que imparte, con los intereses de los estudiantes y las necesidades del medio. Por ende, nace la inquietud de comprobar si la formación pedagógica influye o no en las prácticas educativas del docente universitario, como parte de un perfil integral que debe tener para educar y formar profesionales, en este caso Contadores públicos. Es así, como se puede constatar en la investigación, que los docentes dan una gran importancia a la formación pedagógica en la orientación de sus cátedras, a pesar de que el número de prácticas educativas aprendidas en ella no es representativo si se compara con las que ellos consideran que han sido aprendidas por sí mismos o en interacción con sus compañeros. A pesar de que para la totalidad de los docentes entrevistados el conocimiento del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes es necesario para el diseño y la implementación de las prácticas educativas, para los estudiantes este no es un factor relevante, pues, aunque consideran que sus docentes no conocen el contexto en el que se desenvuelven, esto no ha afectado el desarrollo de las clases. Esto puede tener su razón de ser,

en el hecho de que los estudiantes encuestados pertenecen a la jornada nocturna, donde por su edad y experiencia personal y laboral, estudian con autonomía y responsabilidad, por tanto, su relación con los docentes está enmarcada en un plano más de aprendizaje, que de acompañamiento emocional y seguramente cognitivo integral, lo que en el escenario de la Andragogía es un asunto relevante.

También se manifiesta en la investigación que, aunque los docentes no han aprendido un número significativo de prácticas educativas dentro de su formación pedagógica, bien sea a nivel de diplomados o especialización, ellos consideran que es imprescindible a la hora de impartir sus clases, pues incluso para ellos es una problemática que deben abordar, el cómo enseñar esa disciplina conocida y practicada por ellos mismos. Por otro lado, no existen situaciones particulares o diferenciales en cuanto a la percepción de los estudiantes con respecto a la práctica educativa de docentes que tienen especialización en el área pedagógica, frente a aquellos que sólo tienen diplomados. Se puede intuir que la formación pedagógica que han recibido los docentes del programa de Contaduría Pública de la Universidad Libre, seccional Pereira, ha estado enmarcada en un enfoque tradicionalista y tecnológico, lo cual ya se constituyó en cultura educativa y docente. Tradicionalista, en lo que refiere a la transmisión del conocimiento y a la reproducción mecánica del mismo y en cuanto a lo tecnológico, por sus bases conductistas, en lo que respecta a la implementación de las prácticas educativas, que se basan más en repetir las ya conocidas, además de los diferentes procedimientos que los docentes deben enseñar a sus alumnos. Lo anterior, debido al carácter normativo de la disciplina contable y del pragmatismo de las actividades que son propias de esta profesión.

Con respecto a la formación pedagógica, también se devela en el presente estudio que, a nivel de prácticas educativas, no se observa una influencia tan marcada, pero se observa que, de algún modo, es la reflexión continua del ejercicio docente el gran aporte a la visión educativa, pues en los profesores entrevistados se percibe un interés persistente en que el estudiante aprenda la normatividad y los procedimientos del ejercicio contable, pero con una capacidad crítica y reflexiva para dar solución a las diferentes situaciones que son parte de su actividad laboral. Aunque en el tema de evaluación, los docentes manifestaron una visión más hacia la nota, los estudiantes creen que tienen en cuenta no sólo

criterios numéricos sino también humanos, es decir, la evaluación es percibida por ellos de un modo formativo integral.

Esta situación, de nuevo, puede estar influenciada por la positiva relación docente–estudiante. Así mismo, es positivo el hecho de que el proceso de reflexión sobre la práctica educativa, es decir, la autoevaluación por parte del docente sea realizada a partir de la interacción con los estudiantes, la cual pasa a ser una auténtica valoración de carácter hetero evaluativo y con una marcada tendencia a una evaluación de 360 grados. Los docentes muestran un gran interés por conocer las inquietudes, dudas y sugerencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas, vale la pena cuestionar hacia qué dirección la formación pedagógica sí está siendo una herramienta útil para el ejercicio de las prácticas educativas en el aula, porque éstas no están siendo aprendidas en los espacios de formación, sino en otros escenarios. Hay un notorio rechazo hacia las actividades grupales y las lecturas, en parte porque los estudiantes de la jornada nocturna, debido a sus actividades, no les resulta fácil poder reunirse en espacios diferentes a la Universidad y, en muchas ocasiones, no disponen de tiempo para realizar las lecturas propuestas por los docentes.

En relación con lo último, hay una preocupación por parte de los docentes, debido a que los estudiantes no tienen hábitos de lectura. Aunque una de las sugerencias de los estudiantes es, precisamente, realizar visitas empresariales, es entendible que los docentes no las efectúen por la jornada de estudio a la que pertenecen los encuestados, y por las mismas actividades laborales que tienen, pues en el día, que es el espacio que tendrían para hacerlo, se encuentran trabajando. En virtud de lo anterior, lo planteado da cuenta de los postulados de la Andragogía y de la necesidad de una educación *in situ*, como debe ser la formación, educación y capacitación de las personas adultas.

Finalmente, en el Capítulo 6 se presenta la investigación titulada *Prácticas de reconocimiento (dimensión afectiva, de derecho y solidaria) en jóvenes universitarios de primer semestre*. Esta temática se enuncia como parte del marco teórico de la tesis doctoral titulada *Prácticas de reconocimiento en jóvenes universitarios*, a través del cual el autor pretende explicar el reconocimiento a través de la teoría del filósofo Axel Honneth y su dinamismo en el mundo universitario. De esta

manera, el autor manifiesta la posibilidad de encuentro con lo humano, devela sentires que poco se abordan por considerarse salidos de contexto, excluyendo en diversas ocasiones la interioridad del ser, que duele, sufre, como también que es alegre y feliz cuando cumple sus sueños y alcanza sus metas, denotando el deseo de autorrealización. También expresa que la complejidad del ser humano lleva en ocasiones al ocultamiento de realidades que le oprimen, se puede pensar por un instante, por la persona que crece sin la figura paterna o materna, qué pasará con su desarrollo emocional, colectivo, comunitario, social, cómo abordará sus relaciones afectivas y de amistad y cómo puede enfrentar el mundo laboral, y su desenvolvimiento en todos los ámbitos. Aunque se declare fuerte, se pudiera decir que algo le falta o algo muestra con sus acciones que desea reivindicar.

La teoría del reconocimiento es claramente una postura eurocéntrica, que para ser puesta en el escenario latinoamericano, nacional, regional y/o local debe ser ubicada en el contexto de la diversidad humana. En este orden de ideas, el reconocimiento se constituye en una de las categorías fundantes de dicho escenario contemporáneo, en el cual se hace acompañar de la variabilidad, interacción, filiación y cuidado. Plantea el autor del capítulo que el reconocimiento se presenta en la tendencia a la acción y como tal se debe hablar de prácticas, lo cual cobija tres escenarios y con ello la escuela de Frankfurt, demuestra que la mirada al concepto de lo afectivo, derecho y solidario es tan natural como el mismo hombre que lo vive, siente y realiza y que lo que hay por hacer es viajar a la subjetividad de cada persona y descubrir cuáles son sus falencias y cómo hace para resolverlas y, por si no lo logra de manera individual, cómo con la ayuda de otros se puede lograr. En este sentido, nace la pregunta por el reconocimiento en jóvenes universitarios, buscando, desde la teoría crítica que propone Honneth, poder comprender su mundo y su relación con la razón, entendiendo que se está ante un relevo generacional, el cual les invita a tomar posesión del mismo, empoderarse de la acción y revisar si esas luchas pueden ser mediadas por esta teoría en la búsqueda de la autorrealización o madurez en la vida.

De otro lado, los sentidos del sujeto en el contexto en referencia se plantean en tres grandes categorías: la dimensión del amor o lo afectivo; la dimensión de derecho o ley; y la dimensión solidaria, en la cual se enmarcan las luchas que emprende la humanidad cuando de marginación se trata. Cada situación que plantea Honneth, según el autor del capítulo, promueve un desenvolvimiento que lleva a la realización del sujeto, buscando satisfacción o realización personal, pero también permite leer lo otro, lo negativo, lo que no se puede lograr, donde emerge

la insatisfacción como la inseguridad, la desposesión de derechos, la desconfianza, creando otro tipo de luchas por ser reconocido. Con estos indicativos, se resalta la importancia de las tres dimensiones y su estrecha relación indicando además el logro positivo. Desde lo afectivo, se fortalece la autoconfianza, siendo en primera instancia responsabilidad de la familia. La segunda con el sujeto de derecho, el auto-respeto, siendo el Estado el responsable directo de la misma y, desde la dimensión solidaria, como tercera categoría, se fortalece la autoestima y la dignidad, logrando con esto la reivindicación moral en la sociedad de la persona.

Si bien es cierto que la Teoría crítica es una teoría que tiene aspiraciones hacia la comprensión de la situación social en el escenario histórico cultural, como una fuerza transformadora en interacción con las condiciones sociales reales y contextuales, también se plantea en esta época como la posibilidad de poner la mirada en los diferentes aspectos, categorías, dimensiones y, por qué no, de las configuraciones de lo humano en humanidad. De allí que nos permita acercamientos importantes, en nuestro contexto, desde la perspectiva contemporánea, al ser humano como sujeto, individuo, persona y especie, todos a una sola voz como también en las particularidades que le caracterizan. En este orden de ideas, se trata en esta obra de conocimiento científico, que he intentado parafrasear, busca hacer evidente el ocultamiento de lo humano, que por las condiciones propias del pensamiento hegemónico y por las prácticas educativas de carácter convencional han impedido y no han dejado posibilitar la expresión tranquila y reposada de las capacidades naturales, de la justicia y equidad cognitiva que debe acompañar todo proceso educativo. Aquí radica la importancia de reclamar y recabar por la integración, inclusión y diversidad humana en nuestro quehacer educativo, en regresar la voz a las comunidades educativas para que sean garantes de sus expresiones culturales propias; también, para que permanezcan vivas las tradiciones de los pueblos con el sabor que caracterizan sus saberes y por superar el atraso que nos ha dejado la formación centrada en contenidos temáticos repetitivos.

Ha sido un honor. Con profunda modestia, atentamente:

Diego Villada Osorio, Doctor.
Manizales, Colombia, agosto de 2020.
En plena Pandemia del Covid-19.