

PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO

Relatos y prácticas en contextos de educación inclusiva



Julián Enrique Páez Valdez
Compilador



Universidad
CATÓLICA
de Pereira

Editorial

PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO
RELATOS Y PRÁCTICAS EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN
INCLUSIVA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN
COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA (COL0031566)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO

PEREIRA 2020

Pedagogía y desarrollo humano: relatos y prácticas en contextos de educación inclusiva

Coordinador publicación: Julián Enrique Páez Valdez/ Diseño: Mauricio Rivera Henao/ Prólogo: Diego Villada Osorio

Autores: Jorge Luis Muñoz Montaña, Lina Marcela Bedoya Parra, Yury Andrea Marulanda Vergara, Luz Deyra Otálvaro Zapata, Zulma Fassiola Quintero Zapata, Nancy Palacios Osorio, Viviana Lorena Ortiz Villada, Daniel Humberto Ospina Ospina, Nina Betzayda Perea Mosquera, Esther Julia Castaño González, Sebastián Gil Dávila, Diana Patricia Gómez Caro, Jhon Wilmar Toro Zapata.

ISBN: 978-958-8487-64-9 – Libro Electrónico. 213p.

Narrativas inclusivas. 2. Educación. 3 Pedagogía. 4. Formación.

Grupo de investigación Comunicación, Educación y Cultura, 2020.

CDD: 378 – Educación Superior
Catalogación en la publicación - Universidad Católica de Pereira

Título: Pedagogía y desarrollo humano: relatos y prácticas en contextos de educación inclusiva
Primera Edición 2020

Rector: Pbro. Behitman Alberto Céspedes De los Ríos
Vicerrector Académico: Nelson Londoño Pineda
Directora de Investigaciones e Innovación: María Luisa Nieto Taborda
Corrección de estilo: Carlos Andrés López Duque
Diseño de Carátulas: Mauricio Rivera Henao

Diagramación:
GRAFICAS BUDA, SAS.
Calle 15 No. 6-23 PBX: 335 72 35
Pereira – Risaralda - Colombia

Reservados todos los derechos
© Universidad Católica de Pereira, 2020
Carrera 21 No. 49-95 Pereira
Teléfono 312 40 00
ucp@ucp.edu.co
www.ucp.edu.co

© I. Jorge Luis Muñoz Montaña. II. Lina Marcela Bedoya Parra. III. Yury Andrea Marulanda Vergara. IV. Luz Deyra Otálvaro Zapata. V. Zulma Fassiola Quintero Zapata. VI. Nancy Palacios Osorio. VII. Viviana Lorena Ortiz Villada. VIII. Daniel Humberto Ospina Ospina. IX. Nina Betzayda Perea Mosquera. X. Esther Julia Castaño González. XI. Sebastián Gil Dávila. XII. Diana Patricia Gómez Caro. XIII. Jhon Wilmar Toro Zapata.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad Católica de Pereira, ni genera su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

Pereira, Colombia.

Diciembre 2020

Índice de contenido

Presentación del grupo de investigación5

Prólogo6

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Capítulo 1. Concepciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva:
¿Qué se evidencia detrás de la inclusión?20
Jorge Luis Muñoz Montaña, Lina Marcela Bedoya Parra, Yury Andrea Marulanda Vergara, Luz Deyra Otálvaro Zapata

NARRATIVAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Capítulo 2. Relatos de un viaje de experiencias hacia las
competencias ciudadanas67
Jorge Luis Muñoz Montaña, Lina Marcela Bedoya Parra, Zulma Fassiola Quintero Zapata, Nancy Palacios Osorio

Capítulo 3. Narrapaz: narrativas inmersas en dilemas sociales que fomentan
emociones para la paz110
Viviana Lorena Ortiz Villada, Daniel Humberto Ospina Ospina

PRÁCTICAS Y DINÁMICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Capítulo 4. Dinámica comportamental de estudiantes en tránsito de primaria a
secundaria130
Nina Betzayda Perea Mosquera, Esther Julia Castaño González

Capítulo 5. Formación pedagógica y prácticas educativas: un estudio en docentes
de planta del programa de Contaduría Pública de una universidad pública de
Pereira157
Sebastián Gil Dávila, Diana Patricia Gómez Caro, Esther Julia Castaño González

Capítulo 6. Prácticas de reconocimiento (dimensión afectiva, de derecho y
solidaria) en jóvenes universitarios de primer semestre191
Jhon Wilmar Toro Zapata

Presentación del grupo de investigación

Comunicación, Educación y Cultura es un grupo de investigación, formación y proyección social a nivel nacional que fomenta la investigación en pedagogía, desarrollo humano, pensamiento educativo, cognición, comunicación y cultura. Se caracteriza por sus redes académicas e investigativas de carácter nacional e internacional, así como por la cualificación en sus procesos.

El colectivo tiene como objetivo realizar procesos investigativos mediante la diseminación, formación y producción del conocimiento alrededor de tres líneas de investigación específicas:

- Línea 1: Pedagogía y desarrollo humano.
- Línea 2: Pensamiento educativo y cognición.
- Línea 3: Comunicación y culturas.

De esta manera, el grupo investiga la pedagogía, la formación y el desarrollo humano, con el fin de reconocer sus instancias en distintos contextos educativos, sociales, políticos y organizacionales, asimismo fortalecer un pensamiento y conocimiento pertinentes en torno de esas tres categorías de enunciación y campos de actuación.

Ahora bien, el grupo de investigación complementa conceptual y metodológicamente dos perspectivas en la construcción de conocimiento en el área del pensamiento educativo: la pragmática y epistemología de las ciencias sociales en relación con la educación, así como las políticas educativas en relación con diferentes aspectos del contexto educativo formal.

Finalmente, se analiza una perspectiva interdisciplinar en las técnicas de producción, circulación y consumo de productos comunicativos en ámbitos organizacionales y mediáticos, que posibilite la construcción de procesos culturales ligados a la narración y la generación de sentido mediático y organizacional.

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.

CAPÍTULO 1

Concepciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva: ¿Qué se evidencia detrás de la inclusión?¹

Jorge Luis Muñoz Montaña²,
Lina Marcela Bedoya Parra³,
Yury Andrea Marulanda Vergara⁴,
Luz Deyra Otálvaro Zapata⁵

Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?

Yadiar Julián, citado por Giselle Arvilly

Resumen

Al revisar la literatura reciente, se advierte que en Colombia la normativa educativa promueve una educación inclusiva e incluyente para las personas vulnerables y, en especial, aquellas con condiciones excepcionales o de discapacidad para quienes se debe considerar la planeación y ejecución de un Plan Individual de

1 Este capítulo corresponde a uno de los productos finales del proceso de investigación denominado *Educación inclusiva: ¿Qué se está evidenciando realmente detrás de la inclusión?* Estudio apoyado y realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano, cohorte XV, de la Universidad Católica de Pereira.

2 Doctor en Humanidades por la Universidad Eafit; Magíster en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira; Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Licenciado y Diplomado en Filosofía por la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor Asociado II de la Universidad Católica de Pereira, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación y actual director del Doctorado en Educación en Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Correo de contacto: jorge.munoz@ucp.edu.co / jorgel.munozm@gmail.com

3 Magíster en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira; Comunicadora Social - Periodista por la Universidad Católica de Pereira. Profesora de la Universidad Católica de Pereira, adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Correo de contacto: marcela.bedoya@ucp.edu.co

4 Especialista y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Psicóloga por la Universidad Antonio Nariño. Profesora en propiedad adscrita al Departamento del Valle del Cauca. Correo de contacto: yury.marulanda@ucp.edu.co

5 Especialista y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira. Trabajadora Social por la Universidad del Valle. Correo de contacto: luz.otalvaro@ucp.edu.co

Ajustes Educativos Razonables para el logro de los aprendizajes (PIAR), el cual debe guardar congruencia con los propósitos establecidos en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). De esta forma, los centros educativos deben dinamizar, tanto a nivel curricular como de convivencia, marcos de acción para la inclusión oportuna y adecuada de los estudiantes con estas condiciones de excepcionalidad o discapacidad. El propósito de este estudio está orientado hacia la comprensión de las concepciones que sobre educación inclusiva tienen las docentes de educación inicial de una Institución Educativa Normal Superior del Valle del Cauca⁶ y cómo inciden esas concepciones en sus prácticas pedagógicas. Se ha elegido un centro educativo de este tipo porque, justamente, estas instituciones posibilitan a sus educandos continuar preparándose para la profesión docente.

La investigación utiliza las fuentes provenientes de los organismos internacionales multilaterales, las relaciona con los lineamientos nacionales y triangula el análisis con las concepciones de los participantes, utilizando una perspectiva fenomenológica social no reduccionista, trabajando con tres actores principales del proceso y dinámica inclusiva en las instituciones, a saber: los estudiantes docentes en formación, las docentes y las profesionales del Centro de Apoyo. La analítica del estudio evidenció dos aspectos relevantes: el primero, que las profesoras, con respecto a la inclusión, trasladan al ámbito educativo una concepción más cercana a la igualdad de derechos y oportunidades por las que los niños y niñas deben y pueden estar en el aula, pero no llevan a cabo prácticas pedagógicas en relación con la población en condición de excepcionalidad o de discapacidad, solo algunas prácticas docentes diferenciadas, lo cual impide el desarrollo de una educación integral e integrada. Segundo, que aunque todos los actores reconocen la importancia de tareas educativas diferenciadas y ajustadas a un Plan de Ajustes Razonables, no se hace un trabajo integrado entre los entes institucionales, sino que cada uno lo hace desde su función y requerimiento, además, 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 la atención plena de esta población.

⁶ La Institución no se presenta con su denominación específica porque al momento que este texto se entrega, no se ha recibido la autorización para su publicación abierta a través de este escrito.

El estudio propone un trabajo curricular conjunto de todos los actores educativos, el cual permita desarrollos más integrados e integradores a partir de la implementación de prácticas pedagógicas por parte de las profesoras y acompañamientos educativos más integradores por parte de las profesionales del Centro de Apoyo, los cuales aproximen transformaciones educativas más pertinentes desde los PIAR y el DUA.

Palabras clave

Discapacidad, educación inclusiva, concepciones, prácticas pedagógicas, plan individual de ajustes razonables (PIAR).

A modo de introducción

Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

UNESCO (2015)

El epígrafe corresponde al propósito de la UNESCO con relación a los ODS 2030 y es muestra de cómo la sociedad contemporánea ha imprimido, e imprime, tensiones al sistema educativo, demandando el reconocimiento al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes, exigiendo la garantía que todos tengan los mismos derechos y deberes en el marco de la diversidad propia de sus diferencias. Se busca que los establecimientos educativos se conviertan en ambientes de integración que establezcan los cimientos para lo que será la formación del Ser y el papel que cumplan como personas íntegras de una sociedad en permanente cambio. En este sentido, Muntaner (2000) afirma que:

La educación tiene doble función: la socializadora, dirigida a compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Es decir, de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen ciertas dosis de homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en la conducta. En el otro extremo, encontramos el hecho empírico, incuestionable, desde el propio sentido común, de que los seres humanos, desde el punto de vista

biológico, psicológico, social y cultural diferimos unos de otros. El respeto a la individualidad se manifiesta de manera natural con la diversidad entre sujetos, los grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo (...).

La heterogeneidad en las aulas es un hecho natural y evidente, que refleja la realidad social cotidiana. Esta heterogeneidad se ha percibido, demasiadas veces como un ‘estorbo’ que es necesario dominar, fijar o, si es posible, eliminar. (p. 3).

De esta forma, la educación se garantiza como un derecho fundamental en el cual la inclusión permite que, sin distinción de ningún tipo, los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa tengan un trato digno que permita el desarrollo de sus facultades sociales, culturales y cognitivas. En este sentido, las comunidades y los establecimientos educativos se han visto llamados a transformar sus prácticas pedagógicas para incluir a los niños y niñas en situación de discapacidad. Al respecto, Blanco (1999) menciona:

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan ‘requisitos de entrada’ ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (...) En la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza–aprendizaje. (pp. 62–63)

Lo mencionado, nos sitúa en una Institución Educativa Normal Superior del Valle del Cauca – Colombia, la cual no es ajena a este fenómeno, la Institución

misma ha establecido desde el año 2003 el Centro de Apoyo Pedagógico, que tiene como objetivo brindar atención psicosocial y acompañamiento escolar a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, generando así un espacio de inclusión en la comunidad educativa.

Atendiendo a la Resolución 2565 de 2003, y en razón de la población estudiantil, en el Centro de Apoyo convergen estudiantes de todos los estratos sociales, de la zona rural y urbana, con multiplicidad de diferencias cognitivas, psíquicas y sensoriales, incluso, se cuenta con estudiantes diagnosticados con diferentes tipos de "... discapacidad motora, emocional, cognitiva, sensorial, déficit de atención, hiperactividad..." (MEN, 2003, art. 3°).

Como puede inferirse de lo esbozado, las reflexiones sobre inclusión educativa constituyen hoy día un tema de importancia central, dada la ratificación cotidiana de las garantías de derechos a las personas con habilidades y necesidades especiales en la sociedad colombiana. Es el derecho a la educación en condiciones de asistencia y calidad, de esta forma, todas las instituciones educativas adscritas al Ministerio de Educación Nacional (MEN) están en la obligación de ofrecer espacios de formación inclusiva a sus comunidades educativas.

En este orden, el mismo Estado exige a las instituciones implementar prácticas pedagógicas pertinentes (Decreto 1421 del 2017) que posibiliten y garanticen la inclusión de aquellos niños y niñas diagnosticados con algún tipo de discapacidad o, por el contrario, con alguna capacidad excepcional. No obstante, si bien esto se realiza desde el cumplimiento del plano normativo, no conlleva necesariamente una realización plena de la finalidad.

La investigación tuvo como propósito comprender las concepciones sobre inclusión que tienen las docentes de educación inicial de la Institución y su incidencia en las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta el nivel de escolaridad inicial y las metas trazadas por los docentes en relación a este tipo de atención, para, seguidamente, señalar los desafíos que debe enfrentar la comunidad educativa, y el colegio en particular, a fin de diseñar propuestas curriculares coherentes con las políticas nacionales que, en articulación con el Proyecto Educativo, permitan

llevar a cabo procesos de inclusión que incidan de manera pertinente en toda la comunidad educativa.

Una mirada retrospectiva que aporta a la contextualización

La atención a la población en situación de discapacidad ha venido evolucionando a través del tiempo. A nivel mundial, se ha recorrido toda una historia de reconocimientos progresivos que han permitido hoy establecer lineamientos que garantizan la atención oportuna y adecuada a este grupo en particular. En la historia colombiana, por su parte, este proceso ha atravesado diferentes etapas que permiten evidenciar la evolución y apropiación del concepto de inclusión, lo cual se ha hecho evidente en las políticas nacionales establecidas. De acuerdo con Ramírez

La inclusión varía de acuerdo con los entornos y épocas de la historia; sin embargo, en común se encuentra el deseo de mejorar cada día la sociedad, desde el inicio de la civilización, paralelo al desarrollo o atraso de esta, nunca ha faltado algún tipo de proceso, por primitivo que sea, para educar al ser humano. (2017, p. 215).

En este mismo sentido, y de acuerdo con lo planteado por el autor, se reconoce que la cultura juega un papel importante en términos del concepto de inclusión, pero también de sus inicios en el concepto de discapacidad, ya que, haciendo un análisis histórico sobre el término, se encuentra que la discapacidad era concebida como una enfermedad y quien la padecía era considerada como una persona anormal que no tenía derecho a interactuar como parte de la sociedad. En este sentido, Palacios (2008) establece que: "... durante la Alta Edad Media, aquellos niños y niñas que sobrevivían y llegaban a mayores, debían apelar a la mendicidad y el asilo de la Iglesia, las que prácticamente se convirtieron en sus únicas posibilidades de subsistencia" (p. 60).

Es a partir de estos difíciles escenarios históricos que se inicia la educación para las personas con discapacidad, entendiéndose ésta no como un acto de malformación o enfermedad, sino como una condición que merecía ser tratada y estudiada, potencializando aquellas personas que presentaban habilidades que podrían ser desarrolladas en un contexto determinado.

Álvarez (1995), citado por el Ministerio de Educación Nacional (2012) en las Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación, menciona, aludiendo a la explicación histórica que “Civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes, quienes por falta de escuelas se apartaban del camino de la virtud” (p. 12).

No obstante, es claro que ya para el siglo XX la segregación racial alcanzó límites inimaginables a nivel mundial, por un lado, la campaña genocida del partido Nazi, al querer purificar su raza exterminando aquellos “Arios” con deficiencias genéticas, y a todo aquel que no encajaba en su sistema de perfección. Por otro, se tiene claro registro de Apartheid en África y la discriminación racial, pero no solo hacia aquellos seres humanos de raza negra, sino hacia todo aquel que presentará discapacidad física o cognitiva. Empero, bajo ese panorama complejo, a mediados de siglo florecen instituciones enfocadas a la atención educativa y formativa de este grupo poblacional.

El informe Warnock, realizado en mayo de 1978, en su tercer capítulo, acuña el término Necesidades Educativas Especiales partiendo de la premisa que para ellos “es imposible establecer criterios precisos para definir qué constituye una discapacidad” (p. 37) y lo plantean al tener en cuenta que:

We wish to see a more positive approach, and we have adopted the concept of SPECIAL EDUCATIONAL NEED, seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities — indeed all the factors which have a bearing on his educational progress... (p. 37)

En este orden de ideas, el mundo abre su comprensión al término Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se replantean los conceptos de discapacidad y excepcionalidad, sugiriendo diferentes criterios que permiten entender que cualquier persona puede presentar algún tipo de discapacidad o excepcionalidad.

A finales del siglo XX, durante la Conferencia Mundial de Jomtien (1990), preparada por Haggis [memorias UNESCO (1992)], se estableció el “Marco para satisfacer las condiciones básicas de aprendizaje de las niñas y niños, jóvenes y personas de edad adulta en todos los países del mundo” (p. 46), que dio relevancia a la inclusión como objetivo de la educación mundial.

Una década después, en la reunión de Dakar (2000), se expresa nuevamente y enfatiza la necesidad de proveer una *Educación para Todos* que vincule a toda la población sin ninguna distinción. Estas condiciones básicas de aprendizaje se contemplan al incluir la alimentación, el transporte, la tecnología y, además, la infraestructura, que garantice condiciones adecuadas y permanencia de la población con discapacidad en el sistema educativo.

Este escenario transformador permea todos los Estados miembros del organismo multilateral e incide en la política colombiana con relación a la educación inclusiva. Dicho proceso se ha visto enmarcado además por los principios establecidos en la Constitución Política de 1991. En el Título II De los derechos, las garantías y los deberes, en su capítulo I, “De los Derechos Fundamentales”, Artículo 13, reza:

(...) El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (p. 58)

Como se infiere, Colombia ha realizado esfuerzos y reglamentado la protección a aquellas personas que por razón de cualquier índole se encuentren en situación de vulnerabilidad. Partiendo de este planteamiento y en el marco de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estos elementos adquieren relevancia suma. En el Título III, Capítulo I, en el artículo 46 se establece: “La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades ‘intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo” (p. 31).

Así mismo, en el artículo 47 se dispone que “... el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley. Igualmente fomentará programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin” (pp. 32–33).

Desde esta perspectiva, se entiende y asume que en Colombia la atención a la población en situación de discapacidad es regulada por el Estado y, en este sentido, se dictan los mecanismos y estrategias para que los establecimientos educativos brinden la atención adecuada a esta población, garantizando así la equidad en el contexto escolar.

Para el año 1997 surge la Ley 361 “por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones”. En su Artículo 10 reglamenta que “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales” (p. 6).

Por su parte, el Decreto 3020 de 2002, en el Capítulo II artículo 11, dispone que los establecimientos educativos que brinden atención a estudiantes en situación de discapacidad están en la obligación de atender e implementar, todos los lineamientos y parámetros establecidos por el MEN para fijar la planta de personal.

La Resolución 2565 de octubre de 2003, también establece los “parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales”, en el Artículo 3 dispone que:

Cada entidad territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome Down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional... (MEN, 2003)

Así mismo, en el art. 4 se reglamenta que el departamento y las entidades territoriales certificadas asignarán docentes y otros profesionales de apoyo idóneos para la atención de esta población.

En febrero de 2009, el Decreto 366, reglamenta, “la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”. Y esta disposición se reitera en el artículo 2, cuando dice que:

En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.

De acuerdo con este planteamiento, se dice entonces que, en Colombia, las instituciones educativas están en la obligación de propiciar ambientes de aprendizaje equitativos que reconozcan y valoren la diversidad y potencialicen aquellas habilidades que sean demostradas por los estudiantes.

Posteriormente, se genera la Ley estatutaria 1618 de 2013, que establece en el Título I art. 1:

El objeto de la presente ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

En agosto del año 2017 se crea el Decreto 1421, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), “por el cual se reglamenta la atención educativa a la población en situación de discapacidad”. En la sección 2 subsección 1, artículo 2.3.3.5.1.4 se establece el “PIAR”, una herramienta que tiene como objetivo: “garantizar el servicio y asegurar las condiciones necesarias para el acceso y la

permanencia al sistema educativo de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad”.

Sobre la base de este horizonte histórico, es importante reconocer que esta población en particular ha sido notoriamente vulnerada y, por esto, se hace necesario la visibilidad y reivindicación de sus derechos, brindando apoyo a sus necesidades y realizando acoplamientos razonables a los modelos educativos que les permitan vivir un proceso de escolarización dentro de parámetros y condiciones regulares que conlleven al reconocimiento de sus capacidades y que los hagan personas activas y participativas dentro de sus comunidades.

Ahora bien, la Institución en la que se realizó el estudio promueve la formación de futuros docentes, en relación con lo planteado se evidencia una necesidad y pertinencia de la investigación en este contexto, en cuanto, como se ha dicho líneas arriba, se busca conocer las concepciones que tienen los maestros sobre educación inclusiva y cómo estas inciden en sus prácticas pedagógicas. Además, a nivel del Norte del Valle, es una de las pocas instituciones que contemplando el Decreto 1421 de 2017, cuenta con un equipo interdisciplinario que brinda atención a la población en situación de discapacidad. Analizar cómo los procesos de inclusión se ven reflejados en las experiencias pedagógicas de los docentes abre las puertas hacia la discusión sobre cómo abordan la situación y qué mecanismos y estrategias utilizan para afrontarla desde su quehacer pedagógico.

Así pues, en este compartir de saberes la investigación toma vida, puesto que es a través de las prácticas pedagógicas incluyentes en donde los docentes, mediante sus concepciones, posibilitan o limitan una educación inclusiva.

Algunos elementos teóricos que orientan el estudio

... la formación integral es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano, a fin de lograr su realización plena en la sociedad.

ACODESI (2008)

Como se ha presentado en el apartado anterior, la inclusión posee un desarrollo histórico que determina su evolución en el mundo y nuestro país. En este aparte, se hace un acercamiento a elementos teóricos y conceptuales de importancia en esta investigación. En este sentido, se hace una aproximación a los conceptos de concepción, educación inclusiva y prácticas pedagógicas.

Aproximándonos a entender una concepción

Para la fundamentación de esta categoría, se toma como base el texto *Conceptions, practice and change*, inserto como artículo en el *Journal Educational Action Research*, donde se menciona la evolución del concepto, el cual parte de la “creencia” que se origina de los constructos del sujeto en formación y a través de su desarrollo personal en un contexto determinado, fundamentándose en las interrelaciones del individuo con la sociedad. Dentro del texto sus autores, Gorodetsky, Keiny y Hoz (1997, p. 424), citan a Schön, quien expresa que “A conception is an entity that can undergo changes practice and/or exposure to other sources of knowledge. Such changes could be enhanced by a process of reflection, which helps construct and reconstruct knowledge” (1983). En línea paralela con los autores, Romero (2002) plantea:

Respecto al concepto de concepción se encuentran una serie de términos con significados similares como: creencias, constructos, teorías implícitas, conocimiento práctico; tales términos están asociados a las teorías de la acción, de los constructos personales, del procesamiento de información, y están insertos en categorías filosóficas como el tradicionalismo –realismo–, el idealismo, el progresismo – pragmatismo – la desescolarización – existencialismo. (p. 3)

(...) La concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros; las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual. (p. 4)

En este sentido, se entiende que el ser evoluciona a partir de sus vivencias, las cuales son procesadas de manera sincronizada, fomentando una

transformación personal que se evidencia en su actuar, de esta manera se generan nuevas concepciones que van orientadas hacia los intereses particulares de cada persona dentro de su accionar en el contexto en el que se desenvuelve.

Dentro del ambiente educativo, las concepciones surgen a partir de la interpretación que los miembros de la comunidad educativa partícipes del acto educativo hacen de los acontecimientos más significativos. En el caso particular de los profesores como actores principales del estudio, tales constructos dependen de la capacidad que el orientador posee a la hora de codificar dichas experiencias, lo cual define la manera y la calidad de las relaciones establecidas con sus estudiantes. Al respecto Giordan (1988) citado por Romero (2002) argumenta que:

Las concepciones corresponden a una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real. A partir de la concepción la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpreta situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; también seleccionará las informaciones exteriores, las comprenderá y las integrará. (p. 5)

En este orden, se puede inferir 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 profesores 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. López y Basto (2010), apoyándose en otros autores, afirman al respecto:

Las concepciones tienen raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). En este sentido, el profesor tiene una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus

visiones de vida y del mundo, las creencias que se van arraigando en el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional. Según Pozo, et al. (2006, p. 34) '[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa'. (p. 278)

Así, es importante advertir finalmente que el éxito en un cambio de las concepciones radica, precisamente, en que muchos profesores y directivos de la educación deben dinamizar visiones de vida que les permita desligarse, por ejemplo, del paradigma de que los estudiantes en situación de discapacidad deben estar en aulas especiales y empezar a pensar en ambientes equitativos que promuevan el desarrollo de las habilidades de todos y todas, propiciando procesos inclusivos que generen una educación de calidad.

Educación inclusiva

La inclusión se ha convertido en una reflexión social imprescindible, en particular en el sector educativo, donde muchos actores se relacionan para conformar comunidades educativas y de aprendizaje en las cuales existen propósitos y objetivos comunes, pero también se hagan evidentes las necesidades de reconocer y valorar la diversidad, potenciando las habilidades de los estudiantes en un ambiente escolar para todos.

En este sentido, el sistema educativo colombiano cuenta con niños y niñas con las más variadas capacidades e historias, quienes llegan a las aulas para interactuar, fortalecer su formación integral y alcanzar las metas establecidas por los propósitos educativos. No obstante, en muchas ocasiones niñas y niños no logran estos objetivos debido a la disparidad social, cultural y económica que existe, o por situaciones de discapacidad, las cuales no se han tensionado de maneras favorables, lo que en repetidas ocasiones se convierte en barreras para acceder al conocimiento y la formación integral. Todo esto, conlleva a que un gran número de estudiantes sean categorizados o estigmatizados de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje, generando así escenarios de exclusión. Moriña (2004) escribe al respecto: “la escuela debe ser inclusiva, una escuela para todos, sin exclusiones,

en la que conviven y aprenden todos los alumnos independientemente de sus características individuales, grupales o contextuales” (p. 19).

Bien a nivel físico o intelectual, las diferencias son consideradas en muchas ocasiones como discapacidad, “encasillando” a niños y niñas como “especiales”. Además, en otros momentos, las comunidades educativas olvidan y excluyen al otro por ser diferente o tener un ritmo distinto al vivir su proceso de enseñanza–aprendizaje al compararle desde el todo homogéneo, omitiendo no sólo a la persona en su singularidad, sino a la sociedad en su diversidad. De acuerdo con estas ideas, la escuela debe evolucionar hacia la consolidación de una educación inclusiva que responda a la diversidad y atienda las demandas de todos los niños y niñas que asisten a ella. Al respecto Moriña (2004) plantea:

En el modelo de educación inclusiva sobresalen cuatro ideas que ayudan a explicar su sentido: la inclusión como un derecho humano; la inclusión como la vía para garantizar la equidad en la educación; el derecho humano que tiene cualquier persona para ser educado junto a sus iguales; y, por último, la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión. (p. 19)

Aunque, como se describió en el apartado anterior, en el tema de inclusión educativa se viene trabajando intensamente hace ya varias décadas, en la actualidad existen grandes vacíos que impiden que Colombia logre alcanzar metas relevantes de desarrollo humano en lo concerniente a esta inclusión, ya que si bien políticamente se trazan normativas, a nivel de implementación real, se nota falta de inversión en capacitación y en la contratación de profesionales idóneos que hagan posible una atención adecuada para las personas en situación de discapacidad dentro de las instituciones educativas, se promueva la equidad como proceso de transformación escolar que conlleve al aprendizaje de todos y una convivencia centrada en el reconocimiento, aceptación e interacción cotidiana sin exclusión alguna. Moriña (2004) frente a este tema, destaca que:

Educación inclusiva es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración de los Derechos Humanos: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora que se prolongue

después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales. (p. 21)

En este mismo sentido, la Unesco (2001) afirma que se deben considerar inclusivas las escuelas, los centros de aprendizaje y los sistemas educativos que están abiertos a todos los niños y niñas, ya que, en acuerdo a esta disposición, estos establecimientos se deben caracterizar por el intento de eliminar cualquier barrera o situación que se considere obstaculizadora del aprendizaje de sus miembros.

En interpretación de todo lo anterior, y en relación dialógica y experiencial con el acontecimiento educativo, la diversidad debe ser considerada como una cualidad, en la que se valora la diferencia y se potencia a cada uno de los miembros desde sus posibilidades, haciendo de los integrantes de un colectivo personas seguras, valoradas e integradas por los demás a través de la implementación de diferentes estrategias pedagógicas, como el trabajo cooperativo o colaborativo, en el cual se posibilita un aprendizaje relacional, significativo y transformador.

Al colocar en un escenario todos los aspectos, se puede afirmar que si bien se han realizado avances, la educación en Colombia debe ser revisada y ajustada, reconsiderando el proceso curricular, su organización y la forma en que se atiende a la población; de esta manera se tiene en cuenta que, al hablar de educar, no se trata de homogenizar, sino más bien de contribuir a que todos y todas desde sus condiciones y diferencias puedan trabajar en común—unidad y potenciar sus habilidades. Con respecto a esto, Blanco (1999) menciona que:

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad. En la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan

éxito en su aprendizaje. La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza–aprendizaje. (p. 48)

De manera compilada sobre lo planteado, las palabras de Booth y Ainscow (2002) citados por Calvo (2009) permiten dar síntesis y cierre a este apartado cuando señalan que los aspectos pedagógicos, físicos y sociales no pueden ser una limitante a la hora de integrar un estudiante al aula educativa, todos hacen parte principal del mundo escolar, alimentan la diversidad, la inclusión y fortalecen las perspectivas integradas e integradoras de la educación.

Prácticas Pedagógicas

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador (...)

Congreso de Colombia, Ley 115 de 1994

El Ministerio de Educación Nacional (2016) concibe la práctica pedagógica “como un proceso de autorreflexión” y, en este orden, el hablar de prácticas pedagógicas implica abordar el escenario donde el docente ejecuta todos los saberes y concepciones académicas y personales inherentes a su quehacer pedagógico, tales procesos encuentran su mayor significancia en cuanto son nutridos por los estudiantes, quienes en su interés por aprender y participar en los procesos de formación escolar dinamizan continuamente las prácticas pedagógicas. De esta forma, siguiendo a González y Muñoz (2018), en el quehacer educativo del docente se hace visible su práctica pedagógica, esto significa que en una práctica docente adecuada viene configurada toda la reflexión por los seres humanos inmersos en el acontecimiento educativo.

(...) solamente, al preguntarnos por el tipo de ser humano y sociedad que está compartiendo del acontecimiento educativo podemos resolver dialógicamente

las preguntas centrales de la reflexión y las prácticas educativas: ¿cuál es el tipo de ser humano y sociedad que queremos contribuir a formar? (p. 23).

Habiendo mencionado esto, y continuando con González y Muñoz (2018), la práctica pedagógica debe ser permeada por el quién, por las necesidades, anhelos y miedos de la sociedad actual, en donde la construcción de saberes sea un acto de reflexión o concepción pedagógica que lleva al docente a sincerarse con su práctica de aula.

Es imperante que el docente deje de plantearse un papel pasivo y evasivo para transformar todo su potencial pedagógico hacia la creación de situaciones que permitan intervenir en el desarrollo de la población con discapacidad. Es así como López (2011) establece como fundamental el nombrar diferente, lo cual surge de escuchar todas las voces, pero también cambiar los lenguajes: “Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 41).

De acuerdo con lo anterior, se replantea un cambio de la mirada hacia esta dirección y, es en esta, donde deben enfocarse las prácticas pedagógicas de los docentes, dinamizando una concepción que permita eliminar el paradigma convencional y tradicional propiciando la construcción de nuevos enfoques pedagógicos que aperturen las competencias y destrezas con que se cuenta a la hora de abordar la diversidad de la población educativa.

La heterogeneidad que se encuentra al interior de las aulas escolares no debe ser ajena a la labor docente, puesto que va en contravía del ser del educador en primera instancia, nuestra formación pedagógica nos exige trascender las barreras de la desigualdad aportando herramientas viables para el desarrollo de los educandos, brindándoles, además, oportunidades de vida más allá del ámbito educativo. Freire, en su libro *Pedagogía de la Autonomía* (1997), aborda esta perspectiva al mencionar que:

Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de

pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber. (pp. 59–60)

Antes de ser maestros somos personas, como lo menciona Freire, y es desde esa co–participación de humanidad (González y Muñoz, 2018) como contribuimos a la evolución cultural y social de las comunidades a las que prestamos nuestra labor como docentes. El acto de ser docente se transforma y modifica constantemente partiendo de las experiencias dentro y fuera de su ámbito escolar y estas transformaciones nutren el quehacer pedagógico y nuestras concepciones del acto educativo –operando así en favor de la equidad y la inclusión–. En este sentido, interpretando a Bourdieu, se dice que se logra configurar un habitus “educativo”. Perrenoud en su libro *Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant. Professionalisation et raison pédagogique* (2004, p. 143), toma al propio Bourdieu (1972, 1980) quien define el habitus como:

(...) sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo. (Bourdieu, 1972, pp. 178–179)

Así pues, y en interpretación de lo planteado, el habitus también genera la concepción en cuanto llega a ser el compendio de experiencias que se reflejan en las acciones rutinarias del desarrollo profesional del docente en su contexto escolar, esta repetición genera un análisis y una conciencia de su actuar o habitus, que se interpreta como la recopilación de sus saberes como ser humano pasando por todas sus transformaciones epistémicas.

Ahora bien, el término práctica pedagógica generalmente se confunde con la práctica educativa, y más aún con la práctica docente, la cual está más inclinada hacia las labores que cumplen los docentes al interior del establecimiento educativo y se reducen al acto propio de enseñanza, también puede ser llevado al extremo de limitarse a cumplir los reglamentos administrativos y jurídicos del “deber ser”. González y Muñoz (2018) mencionan que la práctica docente

y la práctica pedagógica hacen parte de la práctica educativa, pero la práctica pedagógica es su componente esencial, toda vez que va más allá del aula, de la enseñanza y de ese “deber ser”, y se conjuga con la vida misma y la cotidianidad de la escuela, esto es, con toda la naturaleza de los seres humanos presentes en el maravilloso acontecimiento del educar, los propósitos educativos de la sociedad, de la comunidad educativa y de sí mismo como maestro.

Dimensiones de la práctica pedagógica

Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica.

John Dewey, citado por Brenda López y Sandra Basto (2010)

Partiendo del epígrafe, en el sentido que la práctica pedagógica es un proceso de construcción reflexivo y continuo, se presentan a continuación algunas dimensiones establecidas por Julieta Tamayo en el Congreso nacional de investigación educativa, llevado a cabo en 2017 en la Universidad Pedagógica Nacional de Guadalupe, en San Luis de Potosí. En el texto *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamiento desde su construcción como objeto de investigación*, la autora hace referencia a tres dimensiones pedagógicas: la macro, que hace referencia a las súper estructuras; la meso, como mediación entre las súper estructuras y la intersubjetividad del sujeto–docente; y la micro, que reconoce al sujeto socio–histórico (p. 6). Interpretando estas dimensiones, las mismas se acercan al profesor así:

La dimensión macro–pedagógica ahonda en el desarrollo del ser docente a nivel general, abarcando todos los lineamientos jurídicos y las políticas nacionales de educación con las cuales el maestro debe regir su quehacer pedagógico y sustentar el proceso de enseñanza–aprendizaje que se establece para cada territorio a nivel mundial.

Siguiendo a Tamayo (2017), la dimensión meso–pedagógica se ubica de manera contextualizada al lugar particular de trabajo del docente, es decir, el currículo que lo afecta y su aplicación al entorno, contemplando la gestión directiva, la gestión administrativa y financiera, la gestión académica y la gestión

comunitaria, las cuales funcionan a la luz del modelo pedagógico institucional (PEI).

Finalmente, la dimensión micro–pedagógica, en interpretación de González y Muñoz (2018) la más valiosa, establece que el docente se visualiza como un ser humano, permeado por las interacciones culturales y sociales de su entorno, esta dimensión está enmarcada por la persona misma que va siendo el docente, lo cual direcciona su quehacer pedagógico y lo dinamiza y transforma constantemente en un ser diferente. La subjetividad del maestro es lo que lo define y lo integra a la sociedad. En este sentido, Domínguez (2005), citado por Tamayo (2017), menciona que: “La persona del maestro se constituye a través de su subjetividad en relación con los otros en un contexto determinado” (p. 7). Y siguiendo a González y Muñoz (2018), constituye su concepción pedagógica, su ser como maestro.

La holística del ser docente apropia estas dimensiones como suyas, entendiendo que la práctica pedagógica está nutrida por éstas y permitiéndole realizar su trabajo pedagógico de manera cada vez más humanizada, dado que todas las dimensiones apuntan a ello –no obstante, teniendo claro que en mayor o menor medida–.

Método

La investigación tiene un enfoque cualitativo que posibilita ampliar las múltiples ópticas que generan las concepciones. Para Taylor y Bodgan (2016), en su libro *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource*, una investigación con enfoque cualitativo “(...) produces descriptive data people’s own written or spoken words and observable behavior” (p. 7). Siguiendo a los autores, este enfoque de investigación se caracteriza por su flexibilidad, su perspectiva holística, su sensibilidad de no daño frente a los efectos que el investigador causa sobre el objeto de estudio, su naturalidad no intrusiva y su contextualización, que permite acercarse a la realidad tal como los otros la experimentan, dejando de lado las creencias, perspectivas y predisposiciones.

En análisis de lo anterior, el enfoque cualitativo permite reconocer la importancia de las concepciones sobre la inclusión y cómo los maestros y las maestras desde este pueden generar transformaciones, así mismo, permite adentrarse en sus herramientas pedagógicas y guías orientadoras, entendiendo el quehacer de su práctica pedagógica en el ejercicio puntual con los niños y niñas en situación de discapacidad en el aula de clase.

Ahora bien, en relación con el alcance del estudio, se ha elegido el desarrollo de un estudio de tipo descriptivo, pues este permite identificar, caracterizar e incluso analizar las concepciones que sobre el concepto de educación inclusiva poseen las docentes de la Institución, además ofrece la posibilidad de conocer la dinámica de la realidad de una manera amplia. Danhke (1989, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003), señala que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 117).

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista, en una versión más reciente de su texto (2010), sugieren la importancia de la descripción en cuanto se pretende dar valor a las características propias de los fenómenos especificando sus propiedades, teniendo en cuenta lo que se dice del fenómeno en cuanto las investigaciones de alcance descriptivo “(...) son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p. 80).

La investigación, al buscar una descripción de las concepciones, genera un análisis que da cuenta de la realidad en la que se encuentran inmersos los docentes, los profesionales del Centro de Apoyo y los estudiantes, no solo para detectar aquellas situaciones o características de las concepciones sobre inclusión y su incidencia en las prácticas pedagógicas de las docentes de educación inicial en la institución educativa, sino en una búsqueda transformadora.

Por lo anterior, el método es fenomenológico social y no reduccionista a la manera “husserliana”, en cuanto se enfoca en las experiencias subjetivas de las personas del estudio, indagando y profundizando en esas experiencias personales,

no como anécdotas ni hechos, sino como estructuras, esto es, para generar significados desde estas. Al respecto Reeder (2011) expresa:

La fenomenología se interesa en las características generales de la evidencia vivida; esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma [...] Una estructura, entonces, es una característica encontrada en un campo común a varios casos o ejemplos experimentados de ella. (p. 24)

Por otra parte, el estudio es de corte sincrónico, se llevó a cabo durante el periodo académico 2019 a través de la aplicación de diferentes técnicas como entrevista semiestructurada, observación y grupo focal, e instrumentos construidos, como plan de entrevista, cuestionarios y diario de registro de campo. Se pretendió comprender las concepciones sobre educación inclusiva y su incidencia en las prácticas pedagógicas de las docentes de educación inicial. Los participantes de la investigación estuvieron conformados por las docentes de educación inicial (preescolar, primero y segundo) pertenecientes a dos sedes de la Institución. También se vinculó a las profesionales del Centro de Apoyo (una psicóloga, una fonoaudióloga y una docente orientadora) y cinco (5) estudiantes de ciclo complementario de último semestre (docentes en formación), quienes acompañan a las docentes de educación inicial a través del ejercicio de su práctica integral.

El estudio se ha acompañado de una observación no participante, se recolectó información sobre el lenguaje no verbal de las docentes y sobre el discurso que manejan en su práctica docente. Dicha observación se realizó de manera informal y los datos obtenidos se registraron en un diario de campo. Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, adaptada a las condiciones de los participantes, que posibilitó las respuestas a las preguntas de forma abierta y espontánea.

Con las profesionales del Centro de Apoyo y los estudiantes de ciclo complementario (docentes en formación) se realizaron grupos focales. Los nombres de las personas que hicieron parte del estudio a través de las entrevistas

y grupos focales se reservan por solicitud de los entrevistadas y, se reemplazan por roles funcionales en la Institución.

Para la aplicación de los instrumentos, se solicitó a la dirección de la Institución un espacio para concretar encuentros sin afectar la dinámica institucional. Antes de proceder, se socializó con los participantes el proceso de confidencialidad y el objetivo y utilidad de dicho encuentro.

En cuanto al análisis de la información, los grupos objeto de estudio se identifican de acuerdo con el rol que cumplen en la institución, estudiantes docentes en formación, docentes de aula, profesionales Centro de Apoyo. Para la identificación de los participantes se asignó la siguiente nomenclatura: estudiantes (Est. 1, Est. 2...), para las profesionales del Centro de Apoyo (C.A. 1, C.A. 2...) y para las docentes de aula (Docente 1, Docente 2...).

Hallazgos de la investigación

Se presentan de manera compendiada hallazgos, resultados y consideraciones encontrados durante el estudio. En el desarrollo del grupo focal se evidenció poco conocimiento por parte de las docentes y docentes en formación sobre la temática abordada. Se mostraban intranquilos, inseguros y preocupados frente al conocimiento del tema de inclusión y la puesta en escena en el aula de clase.

Con respecto a la realización del grupo focal con las profesionales del Centro de Apoyo, las participantes se mostraron dispuestas a compartir su experiencia obtenida en el proceso que adelanta la Institución en relación a la inclusión, se evidenció propiedad en el tema desde el rol que cumple cada una desde su disciplina para desarrollar el plan de acción referido en la política institucional de inclusión con que cuenta el establecimiento educativo, no obstante, dicha propiedad no se observa en el trabajo conjunto como Centro.

La técnica de observación implementada para las docentes de aula muestra que no todas dan un espacio para la inclusión en sus prácticas de docencia; además, en la entrevista semiestructurada, mostraron cierto temor al no tener conocimiento sobre la temática, sin embargo, siempre estuvieron dispuestas y

participativas al compartir la experiencia vivida en el aula. En algunos momentos manifestaron desconocimiento por algunas leyes o términos y, de manera abierta, interrogaban o pedían explicación por lo que se le estaba preguntando. Dos de ellas manifestaron su deseo de no ser grabadas.

A partir de la aplicación del grupo focal realizado a los estudiantes (docentes en formación), se identificaron algunos aspectos que permitieron establecer una diferenciación de las prácticas pedagógicas y docentes que se vienen desarrollando con los estudiantes en situación de discapacidad. Al respecto, los estudiantes están de acuerdo con el enfoque de educación inclusiva que se viene promoviendo en el establecimiento educativo, ya que, según lo expresan, éste ha permitido el reconocimiento del derecho a la educación que tienen las personas que presentan algún tipo de discapacidad. Paradójicamente, la totalidad de este grupo de participantes manifiestan que desconocen muchos procesos que a nivel institucional y legal se desarrollan con relación a este tema y que no cuentan con bases firmes frente a esta situación. Al respecto uno de los participantes afirma:

... a nosotros acá en la institución no nos han capacitado sobre las leyes de inclusión, lo poquitico que sabemos es porque lo aprendimos por aparte, en un diplomado que estamos haciendo sobre educación inclusiva... (Est. 2).

Consideran que estos procesos generan una educación con calidad que sólo se puede lograr cuando, según ellos: “se desarrollan estrategias pertinentes y cuando se cuenta con el conocimiento apropiado” (Est. 4), manifiestan que: “muchos docentes no aplican ni cuentan con las herramientas necesarias para el manejo adecuado de los niños con necesidades educativas especiales, por eso los profesores se deben capacitar” (Est. 1), lo anterior es fundamental en relación con lo planteado por Ainscow y Booth (citados por Calvo 2009) y, Ainscow, Hopkins y Southworth (citados por Moriña 2004) cuando se afirma respecto del profesorado: “... por su parte el desarrollo del profesorado, supone que las escuelas mejoran al mismo tiempo que los docentes se desarrollan... la investigación y la reflexión son parte de una condición que promueve el propio desarrollo del profesor” (p. 64).

Lo mencionado lleva a considerar, además, que para generar escuelas enfocadas en mejorar la calidad de la educación para los niños y niñas en situación de discapacidad, es necesario promover en los docentes la conciencia de la formación y reflexión como prácticas pedagógicas que posibiliten el desarrollo integral del proceso, puesto que a partir de una reflexión pedagógica y didáctica profundas sobre su quehacer docente, los profesores pueden realizar actividades a partir de su propia experiencia o de las necesidades detectadas en el aula, dando paso a la implementación de metodologías que lleven a los estudiantes en situación de discapacidad a avanzar en sus procesos de formación. Los estudiantes (3 de 5) enuncian que esto permitiría crear un conocimiento instalado para quienes se están formando como docentes y así cambiar las prácticas de enseñanza tradicional.

Es relevante que, aunque los estudiantes en primer momento están de acuerdo con el enfoque que la institución ofrece en torno a la inclusión y manifiestan estar cursando un diplomado en la temática, paradójicamente en el momento de la aplicación del grupo focal, cuatro de cinco (4 de 5) de los estudiantes refieren tener poco o nada de conocimiento sobre discapacidad y sus tipos, ya que su formación no es “fuerte” en este campo y de esta forma siguen tomando como modelo la educación tradicional o bancaria. Esto en acuerdo con González y Muñoz (2018), muestra que no hay, en efecto, una transformación pedagógica en el acto educativo.

...eeh no sé, pero creo que son aquellos niños que presentan algún problema para aprender y los tipos de discapacidad son los déficits de aprender, los déficits de aprendizaje... eeeh no se más, creo que es eso”. (Est. 1).

Reiteran con ahínco su poco conocimiento en la estructuración y aplicación de la Ley que regula los procesos de atención a niños y niñas en situación de discapacidad y el cómo este se contempla en un plan de trabajo institucional, el cual legitime el proceso de educación inclusiva que se viene aplicando en la institución mediante el Centro de Apoyo.

Actualmente, este Centro cuenta con un grupo humano idóneo, con bienes físicos adecuados y con la planeación de algunos componentes que se

pueden disponer al currículo. No obstante, al no articularse estos avances con el currículo de una manera eficiente, se desaprovecha la forma como este podría aportar a un modelo pedagógico más integrado y en interacción acorde a las necesidades de cada persona, siendo estos elementos fundamentales para alcanzar una educación incluyente.

Los estudiantes enfatizan en que al no contar con la formación indicada en procesos de inclusión, esto afectará su quehacer pedagógico, obstaculizando las acciones que reflejan el reconocimiento de la diversidad en el aula. Así mismo, expresan su temor a la hora de planear sus clases, ya que, según ellos, no cuentan con un profesional en esta área que asesore sus planeaciones y estrategias a desarrollar con esta población, lo que muestra una desconexión entre el Centro de Apoyo y los docentes en formación.

Nos han enseñado un poquito... un poquitico... Sólo en un simposio en primer semestre, pero eeh, cómo le explico ...sólo se hizo un trabajo de refuerzo en el aula. (Est. 3).

En diálogo con estas experiencias de los estudiantes, se puede afirmar que no hay un trabajo efectivo en la práctica docente desde la inclusión, aún se sigue planeando sin tener en cuenta la diferencia como eje transformador de la educación, ya que sólo se parte de unos contenidos generales y no de las necesidades que presentan los niños y niñas. Ellos dicen que:

En el acompañamiento que yo he estado... bueno que hemos estado con las profes de primaria, se puede decir que ellas siempre utilizan las mismas formas de enseñanza para toda el aula, aunque ellas tomen mucho lo que son las actividades lúdicas para todos, ponen a los niños a hacer rompecabezas, actividades de pintura, pero no actividades planeadas que sirvan para ayudarlos a ellos. (Est. 5)

Las planeaciones están diseñadas para cubrir temáticas generales, pero no se ponen a pensar en aquellos estudiantes que necesitan ayuda extra para entender o desarrollar lo que se debe hacer. (Est. 4).

Tal como se ha expuesto ampliamente en el componente teórico: López y Basto (2010); Tamayo (2017); González y Muñoz (2018), las prácticas pedagógicas necesitan el análisis de la realidad social en la cual esta se desarrolla, no mirándose como un continuo lineal, sino interdimensional. Esto se genera a partir de una interacción real y efectiva con la comunidad educativa y sus niños, permitiendo identificar su nivel en el proceso y cuáles capacidades se deben desarrollar para modificar las estrategias y adecuar los derechos básicos de aprendizaje tal como se señala en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), permitiendo que los saberes que poseen obtengan la participación y el desarrollo, no solo cognitivo, sino también social de la población con discapacidad. Ampliando las conversaciones para este análisis, incluso en el marco epistemológico disciplinar, Ruíz, Solé, Echeita, Sala y Datsira (2012), plantean en su texto *El principio del Universal Design: conceptos y desarrollos en la enseñanza superior*:

Diseñar para todas las personas con discapacidad implicaba, pues, resultados con opciones múltiples para producir acceso, así como previsiones de múltiples opciones de interacción satisfactoria para distintas personas. Esa constatación, a nuestro entender, fue clave en la definición del mismo enfoque de diseño universal, dado que estas opciones no solo proporcionaban acceso a personas a las que legalmente se podía considerar como ‘personas con discapacidad’ sino también a otras que podían ampliar sus posibilidades de acceso satisfactorio mediante alguna de las opciones disponibles. (pp. 417–418)

En concordancia con lo señalado, se cruzan ambas realidades, pues como se planteó líneas arriba, los estudiantes expresan que las docentes quienes los han acompañado en su proceso de práctica profesional, aún planean sus clases de forma tradicional y que no evidencian en ningún momento de la planeación o la ejecución, la inclusión de la población en situación de discapacidad o la valoración de los diferentes ritmos de aprendizaje, lo que lleva a considerar un habitus poco pedagógico que no dinamiza la concepción educativa y, por ende, desligado de su práctica (González & Muñoz, 2018).

Desde los aspectos socio emocional y de relación personal y grupal, los docentes (4 de 5) siguen hacia el control de grupo mediante un trabajo más homogéneo relacional con el conductismo, esto por “(..) el número de

estudiantes presentes en cada grado” (Docente 2). Algunas pautas de trabajo han sido arraigadas a través de los años y el cambio no suele surgir tan rápidamente, lo anterior se acentúa cuando el docente está a punto de su retiro. Los estudiantes mencionan que:

(...) realmente las docentes se enfocan solo o generalmente, en el control del grupo mediante el premio o el castigo. Muy pocas se dedican a entender el porqué de las situaciones que llevan a que los estudiantes se comporten mal, incluso los de discapacidad. (Est. 3).

Una de las necesidades expresadas al unísono por los estudiantes es que sean formados por el Centro de Apoyo, o tengan profesionales idóneos que los guíen en su quehacer para la incorporación del PIAR y el uso de herramientas significativas y evidenciables para la atención adecuada de la población en situación de discapacidad o con capacidades excepcionales. Esta incorporación parte del reconocimiento del DUA como herramienta fundamental del conocimiento pedagógico y didáctico del contenido para la inclusión educativa, pero que ellos difícilmente logran entender en lo concreto.

Es en este entendimiento del conocimiento pedagógico y didáctico donde el DUA cobra vida y, siguiendo a Tamayo (2017), es a través de la praxis diaria que el docente instaura una transformación sobre las acciones que realiza más allá del habitus que lo regula en la práctica docente. El ser maestro exige un más allá de un ejercicio profesional meramente ligado al aula, este transgrede sus límites físicos y se convierte en un acto racional de un ser que intervendrá el mundo que lo rodea mediante sus actuaciones.

En este orden de ideas, e interpretando a González y Muñoz (2018), la experiencia obtenida en esta práctica constante de ninguna manera se ve obstaculizada por la pedagogía, por el contrario, la fortalece, permitiéndole a los educadores y estudiantes dialogar partiendo y compartiendo saberes propios. Es durante esta conversación que llega el descubrimiento de múltiples y variadas alternativas que nutren esa práctica pedagógica del maestro. El habitus permite el crecimiento profesional, siempre y cuando exista una conciencia de la labor pedagógica y didáctica de nuestras prácticas.

Ahora bien, se ha manifestado que el proceso de adaptación a las nuevas políticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional debe ser orientado por profesionales idóneos que, en diálogo con los docentes, brinden pautas efectivas frente a qué hacer de acuerdo con las necesidades que puedan presentar los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, el cual propenda por una mejor forma de motivación y mitigación de las barreras que se puedan generar en los procesos educativos con otros estudiantes.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a las docentes de educación inicial, se puede afirmar que dentro del análisis realizado se observa que a nivel general existe desconocimiento por parte de las profesoras sobre lo que se plantea a nivel normativo en Colombia con relación a educación inclusiva. Ellas mismas manifiestan desconocer los protocolos y rutas que se deben tener en cuenta de acuerdo a la Ley 1421 de 2017, Ley estatutaria 1618 de 2013 y Decreto 366 de 2009. Al preguntar a una de las docentes, al respecto, afirma:

Pues mira, uno hace lo que puede y lo que comprende, ¡uhmm! yo llevo laborando más de 25 años y pues el Estado ve al profe como una poceta donde se le debe echar y echar cosas, pero no se le capacita realmente. Yo la verdad [risas] manejo casi nada o lo poco que sé no lo sé bien, y el Centro de Apoyo, tampoco nos ha vinculado en un plan de capacitación. (Docente 5)

Aunque en el discurso que manejan tienen claro que a los niños y niñas en situación de discapacidad se les debe potenciar sus capacidades y propiciar un espacio equitativo, no existe ni propiedad en el manejo de la norma, ni una reflexión pedagógica al respecto, esto hace que se ignoren muchos procesos vitales para el desarrollo adecuado de esta población. En relación con esta situación, bien vale la pena revisar nuevamente los lineamientos, en especial lo establecido en el Decreto 1421 de 2017, artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones, en el cual la educación inclusiva se concibe como:

... un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de

aprendizaje común, sin discriminación ni exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (MEN, 2019, p. 1)

Y, en el mismo sentido, citando a Moriña (2004): “El objetivo de la educación inclusiva no es, por tanto, homogenizar las diferencias, sino el reconocimiento de esas diferencias y la construcción del aula como comunidad para que se trabaje con esas diferencias, de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectado con lo que se está haciendo en el aula” (p. 26).

Según estos planteamientos, y de acuerdo con lo expresado por las docentes, se puede observar que si bien reconocen y valoran la diversidad dentro del aula y desarrollan diferentes actividades de acuerdo a los estilos de aprendizaje, estas se van dando por improvisación o por desarrollo de actividades de clase en las cuales se hace evidente la discapacidad, pero no como producto de una práctica pedagógica y docente rigurosamente establecida.

Cuando estos ambientes se propician, y se consigue que los estudiantes se apoyen unos a otros mediante objetivos compartidos, se logra que todos los alumnos se sientan importantes y necesarios dentro del grupo. Además de estos logros, la parte socio afectiva se ve directamente relacionada ya que según ellas:

Algunas veces se colocan actividades grupales en las cuales los niños y niñas están aprendiendo a valorar la diferencia, así se fortalece el valor de la solidaridad, la seguridad y la inclusión, de esta manera todos aprenden y se genera un espacio de mayor equidad. (Docente 1)

Lo anterior en análisis desde Moriña (2004, y en relación con Sapon-Shevin), se hace fundamental, en cuanto el trabajo cooperativo es relevante, ya que, a través de este los niños y niñas alcanzan objetivos generando trabajo comunitario. Además, esto permite el desarrollo de una serie de principios como la valentía, la inclusión, el valor, la cooperación y la seguridad, los cuales son necesarios y se deben desarrollar dentro del aula.

Dentro de los hallazgos del estudio, se encontró que uno de los aspectos a mejorar es la interacción con las familias de los niños en situación de discapacidad, ya que de acuerdo al discurso que manejan las docentes, se han propiciado diferentes momentos para que estas se integren, tales como escuela de padres y reuniones previas, las cuales, sin embargo, “no han sido suficientes para propiciar un espacio positivo de aprendizaje con los estudiantes, docentes y acudientes” (Docente 1). Para Moríña (2004, en referencia a Hammond) “las escuelas necesitan establecer vínculos con las familias y comunidades como medio de profundizar en las relaciones que apoyen el desarrollo de los alumnos, y lograr el conocimiento sobre ellos” (p. 87). De lo contrario, será difícil un trabajo educativo integral.

En este sentido, precisamente, es importante resaltar nuevamente la desconexión con el Centro de Apoyo, pues según las docentes, aunque la Institución cuenta con el Centro para orientar la formación de los niños y niñas en situación de discapacidad, este no es suficiente, y el número de profesionales no alcanza a cubrir la población y no se brinda la atención oportuna debido al gran número de estudiantes con el que cuenta el plantel.

Aunque la Institución tiene el Centro de Apoyo las compañeras nos acompañan solo en momentos que sea de gran relevancia. (Docente 1).

Sí, el colegio tiene el Centro de Apoyo, pero muchas veces he necesitado de ellas, pero he enviado cartas, las he llamado, pero no sé qué pasa porque en lo que llevo del año no me han ayudado, eeh además ellas solo están más dadas al colegio. (Docente 2).

El grupo de las compañeras del Centro de Apoyo solo brinda atención a los niños que estén diagnosticados, ¡uhmm!, pero tal vez no sé si el tiempo y sus tareas no les da, pero en muchas ocasiones nos sentimos solas. (Docente 3).

Al respecto, Moríña (2004, en relación a Marchesi) plantea:

La naturaleza y variedad de los recursos también es una condición de suma importancia. Es importante que al iniciar un programa de tales características

se facilite a los centros una dotación de recursos materiales y apoyos humanos suficientes para atender a las nuevas necesidades que se les van a presentar. (p. 62).

De acuerdo con lo anterior, 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. En este caso, 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, lo cual genera, como se ha mostrado, un malestar entre las docentes, ya que estas manifiestan que se sienten solas.

(...) es importante aclarar que estamos aplicando la Ley 1421 y estamos realizando la capacitación a las profes para que estas no se sientan solas, pero tú sabes que son de vieja guardia y el cambio no va mucho con ellas. (C.A. 1).

Ellas dicen no saber y tener tiempo, pero a la hora de capacitarlas no prestan atención y además uno hace hasta donde más se puede, sí que más. (C.A. 2).

Paradójicamente, se nota la contradicción entre las representantes del estamento docente y las profesionales del Centro de Apoyo, las profesionales quisieran realizar acompañamientos más integrales, pero este proceso se les dificulta debido a la desmotivación de las docentes frente al tema y la gran carga laboral a la que se ven enfrentadas, ya que no sólo coordinan el trabajo con la población en situación de discapacidad, sino que también deben atender todas las situaciones psicosociales que se presentan con los estudiantes al interior de la institución educativa.

Aquí a nosotras nos toca hasta lo que no se debe. Atendemos todos los problemas de toda índole ¡jum! y además tanta población, no damos abasto. (C.A. 2).

Queremos hacer muchas cosas, muchísimas, pero el tiempo no da. Porque muchas veces planeamos algo y resultan los imprevistos, ¡jum! y además las tareas que nos ponen desde la secretaría. ¡Jajajaja! aquí se hace magia. (C.A. 1).

Desde el Centro de Apoyo, se han creado vínculos con otras instituciones públicas y privadas como el SENA, con el fin de brindar apoyo y acompañamiento a esta población, en particular en el fortalecimiento de su proyecto de vida.

Sí claro, aquí tenemos actividades para fortalecer a los niños y adolescentes en situación de discapacidad, esto lo hacemos con el SENA esto le ayuda a ellos para el trabajo, claro aprender a hacer algo. (C.A. 3).

Algunas conclusiones y recomendaciones que surgen del estudio y que podrían ser tomadas en la cuenta por otras instituciones en condición similar

De acuerdo con el análisis de la información obtenida durante la investigación y, considerando la educación inclusiva desde la propuesta del MEN según el Decreto 1421 de 2017, se puede concluir que es necesario a nivel institucional generar espacios de encuentro conjunto que permitan la reflexión sobre el concepto de educación inclusiva que maneja cada uno de los profesionales que integran la Institución, ya que de acuerdo con lo que plantean los demás miembros de la comunidad, y los resultados de la investigación, se puede determinar que aunque cada actor reconoce la importancia de la educación inclusiva y la existencia de normas y decretos que la regulan, 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, pero aún más, que ese acuerdo surja de la participación, las concepciones y las prácticas pedagógicas que originan las docentes, solo así se podrá iniciar un trabajo articulado que posibilite la atención adecuada a esta población. A su vez, se daría inicio a una reestructuración curricular pertinente, que genere una propuesta flexible, con sentido compartido

de la inclusión y que permita el desarrollo de todos los niños y niñas de acuerdo a sus condiciones. Además, que conserve los propósitos educativos generales para todos los estudiantes, brindando todas las oportunidades a quienes las requieren para alcanzarlos.

Dentro de este proceso de reestructuración, también se hace imprescindible que la Institución, como un todo, se capacite y apropie de esquemas de atención educativa a la población en situación de discapacidad, usando el DUA como eje integrador y de apoyo al PIAR. La implementación de todas estas propuestas facilitará la planeación, la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes de los niños y niñas en situación de discapacidad. También es necesario que durante este proceso los docentes y directivos generen estrategias que permitan visualizar, dentro de los planes de aula, las propuestas para la participación y el aprendizaje de dicha población.

Todo lo anterior, permite considerar la importancia de generar alianzas interinstitucionales que apoyen, contribuyan y fortalezcan la atención a la población en situación de discapacidad, de acuerdo con las necesidades que la institución educativa presente.

Si bien es cierto que la Institución tiene un papel protagónico en el proceso educativo, este no depende exclusivamente de dicho escenario, la familia juega un papel muy importante y primordial en la formación del individuo y se hace necesario contar con la participación y acompañamiento de ésta en los procesos educativos, y aún más, en aquellos que requieren de flexibilización, la Institución Educativa necesita establecer vínculos estrechos y fuertes con las familias con el fin de conocer y profundizar en las necesidades que presenta cada estudiante, además esta conexión contribuye a la práctica pedagógica que realiza la docente, en cuanto trabajo articulado que facilite el desarrollo no sólo intelectual sino también emocional (humano) de los niños y niñas en situación de discapacidad. Es por esta razón que la Institución, al propiciar espacios de interacción con las familias, concreta el sentido de corresponsabilidad de ambos actores dentro de este proceso.

Por otra parte, se puede afirmar que al realizar procesos de inclusión educativa articulados e integrados, se propician ambientes de aprendizaje más adecuados para la población en situación excepcional o de discapacidad, lo cual abre un camino hacia el avance del desarrollo humano en esta población, manifiesto en la ampliación de oportunidades para todas y todos y, en la línea de lo señalado por la Unesco (2000) y referido por Hernández y Pesci (2017), que aboga por una educación inclusiva como la propia búsqueda de acciones para advertir y ocuparse de las demandas de aprendizaje de las y los estudiantes, en especial de aquellos que tienen algún tipo de condición excepcional o carencia, o son vulnerables a ser marginados y/o excluidos.

Es por esto que el Programa de Naciones Unidas (PNUD, 2018), sugiere atender este desafío para el desarrollo humano, enfrentando la desigualdad y generando condiciones óptimas que garanticen el derecho a la educación sin importar las condiciones físicas, mentales, emocionales o económicas de las personas. Dando a cada uno lo que necesita para desarrollarse de manera integral.

Así pues, incluir la diversidad desde todas sus perspectivas es propiamente incluir, no simplemente como un adicionar, sino un incluir tomando conciencia de la diferencia, generando prácticas desde distintos escenarios, lo primero y, más especial, la pedagógica, en cuanto esta no solo garantiza a todos los niños, niñas y jóvenes “el ingreso, la permanencia, la promoción y el egreso en el sistema educativo” (MEN, 2017, p. 4), sino que, siguiendo a González y Muñoz (2018) transforma al profesor y al estudiante, los vuelve interdependientes en el acontecimiento educativo.

En otras palabras, siguiendo a los autores, se hace necesario transformar la propia educación y darle un enfoque más humano –léase pedagógico– al proceso enseñanza–aprendizaje, no solo desde el discurso, sino desde las prácticas pedagógicas, la Institución Educativa en estudio, pero la gran mayoría en Colombia se encuentra ante la posibilidad de generar y ejecutar un Proyecto Educativo que no sólo reconozca la diversidad, sino que también la valore y la atienda pertinentemente para alcanzar así una sociedad más inclusiva y democrática, que permita avanzar bajo los principios del reconocimiento y la equidad.

No puede negarse que se debe trabajar en el fortalecimiento del programa de formación docente para realizar los ajustes pertinentes, que garantice a los maestros actuales y en formación los elementos necesarios que les permitan sentirse seguros del conocimiento que poseen al hablar de educación inclusiva, no obstante, como se ha pretendido desde el propio título de este escrito, la transformación mayor debe surgir de sus prácticas educativas, anteponiendo a su práctica docente, su práctica pedagógica.

A modo de síntesis

Toda fenomenología invita a una hermenéutica, por esto se presentan a continuación, de manera sintética, algunas consideraciones interpretativo-comprensivas del ejercicio de investigación, esperando que en las mismas no se agote la discusión, sino, muy por el contrario, sirvan de insumo para que la Institución, los maestros, las comunidades educativas, y la sociedad en general, puedan considerar, discutir y potenciar procesos de inclusión educativa y social.

Para que un Sistema Educativo (en todas sus dimensiones) pueda ser considerado incluyente, deberá vincular un proceso pedagógico que invite desde las dimensiones macro, hasta las micro, un descubrimiento y potenciación de las capacidades de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa y, en especial, de los estudiantes.

Este estudio se planteó a partir de una indagación contextual y teórica que fundamentó la caracterización de la problemática planteada y permitió aproximar la importancia que tiene la investigación sobre educación inclusiva y las prácticas pedagógicas en una Institución Normal Superior pública del Valle del Cauca – Colombia.

Muchos autores han realizado aportes en los que se fundamenta esta investigación, las propuestas de Romero, Moriña, Tamayo, Blanco, López, Basto, Bourdieu, González, Muñoz, entre otros, han sido significativas para la interpretación y consolidación de las prácticas pedagógicas en el contexto escolar. Estos planteamientos permiten ver la inclusión como un fenómeno que requiere reflexión y atención, en donde se generen propuestas pedagógicas que apunten a

la capacitación de los docentes, al mejoramiento de las políticas institucionales y al respeto y la valoración de todos los individuos sin importar su condición, que permitan la creación de espacios de humanización en donde se encuentren todos los integrantes de la comunidad educativa.

A través del ejercicio, se logró identificar que los docentes manejan diferentes concepciones y conceptos del término inclusión y esto, a su vez, permitió evidenciar la necesidad de generar espacios que posibiliten la creación de un horizonte para la discusión, en el que el mismo posibilite también, una reflexión de la práctica pedagógica y, luego, de la práctica docente.

Al revisar los documentos institucionales, se encuentra que dentro del PEI (Proyecto Educativo Institucional) se contempla la atención a la población en situación de discapacidad, además la Institución cuenta con una política de inclusión claramente definida y se evidencia que se han venido realizando las adaptaciones pertinentes para dar cumplimiento a la normatividad actual, sin embargo, es prioridad realizar ajustes y actualizaciones que permeen el currículo de manera real. Es de vital importancia generar espacios que hagan evidentes relaciones continuas entre el Centro de Apoyo y el Colegio, porque la investigación evidencia que dichas relaciones no están generando los resultados esperados, y se necesita más socialización y orientación hacia la comunidad educativa sobre las políticas establecidas con relación a este tema.

Cuando se habla de eliminar las barreras que impidan el aprendizaje de la población en situación de discapacidad, debe entenderse que la inclusión tiene gran importancia, no sólo en los procesos académicos de los estudiantes, sino también en las formas de socialización y en la calidad de las relaciones interpersonales que éstos establezcan.

La investigación permite inferir que los docentes desarrollan su quehacer de manera profesional en sus áreas específicas, incluso dentro de sus prácticas educativas existe un proceder humanista que responde a las necesidades que se presentan al interior de sus aulas, sin embargo, a partir del estudio y análisis realizado, se puede afirmar que muchas de estas prácticas educativas que los profesores desarrollan con los estudiantes en situación de discapacidad, las establecen a partir de su experiencia docente personal y, que se hace necesaria

no solo la formación y capacitación profesional en temas sobre el manejo y la atención a la discapacidad con el fin de lograr que los y las estudiantes avancen en su proceso escolar, sino –y aunque se lea paradójico– un acompañamiento en la búsqueda y comprensión de sus prácticas pedagógicas.

Además, es necesario que las instituciones establezcan comunidades de aprendizaje (CDA) entre docentes, con el fin de que los profesores puedan socializar las estrategias y acciones que implementan al interior de sus aulas para la atención de la población en situación de discapacidad, estos espacios permitirán fortalecer y mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes y de esta manera se estará beneficiando a los estudiantes. En este sentido, se pueden establecer relaciones con entidades externas y universidades, que permitan ampliar y fortalecer las concepciones a través de nuevas miradas y nuevos discursos.

Todo esto se esconde detrás de la educación inclusiva, concepciones con una finalidad humanista que no se ponen en duda, pero que necesitan pasar en sus prácticas educativas de una orientación docente a una consideración pedagógica. Sólo así se logrará brindar una educación más integral e integradora, esto es, que a la par de logros en el conocimiento disciplinar, ofrece un crecimiento de la condición humana, del desarrollo humano, con una atención adecuada, formativa y formadora para la población en situación de discapacidad y en total coherencia con el pedido de la Organización de las Naciones Unidas en su ODS 4 Educación de Calidad que subraya: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015).

Referencias

- ACODESI. (2008). *Formación integral*. Recuperado: Marzo 6 de 2018. Disponible en: <http://sitio.acodesi.org/propuesta-educativa/formaci%C3%B3n-integral.html>
- Arvilly, G. (s.f.). *Escuelas inclusivas, escuelas que propongan la convivencia: Una meta educativa*. Recuperado: diciembre 17 de 2019. Disponible en: <https://www.asdra.org.ar/destacados/escuelas-inclusivas-escuelas-que-propongan-la-convivencia-una-meta-educativa/>
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp. 57–72. Disponible en: https://sites.google.com/site/redinclusion/ROSA_BLANCO.PDF
- Calvo, M. (2009). Participación de la comunidad. *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Publicaciones del INICO Colección Investigación.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*.
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*. Disponible en: https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/3062650/Ley_361_mecanismos_integracion_social.pdf/
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Diario oficial Nro. 47.427.

- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.*
- González M. & Muñoz, J. (2018). *Instantáneas en torno a la Pedagogía y Desarrollo Humano. Comunicación, educación y cultura: Movilidades y perspectivas.* Coordinador: Julián Enrique Páez Valdez. Universidad Católica de Pereira.
- Gorodetsky, M., Keiny, S. & Hoz, R. (1997). Conceptions, practice and change. *Journal Educational Action Research*. 5, 422–433.
- Haggis, S. (1992). *Educación para todos: finalidad y contexto.* Jomtien; Tailandia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hernández, D. & Pesci, A. (2017). Del desarrollo humano y educación inclusiva en el preescolar: La experiencia de México y El Salvador. *Revista de Teoría Educativa*, 1(2–49–64), 49–53.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación.* Tercera edición. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Quinta edición. McGraw-Hill.
- López, B. & Basto, S. (2010). Desde las Teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores. Universidad de la Sabana* 13 (2), pp. 275–291.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37–54.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 3020 del 2002. por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal*

docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales..

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.*

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366 de 9 de febrero de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidad o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.*

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.*

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.* Revista–357388, 1–12. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles–357388_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Recuperado: Noviembre 8 de 2019. Disponible en: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva.* Aljibe.

Muntaner, J. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad.* Currículum y formación del profesorado, 4(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Objetivo 4 – Educación de Calidad. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (36), 1–524. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Perrenoud, P. (2011). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*. Graó. Disponible en: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (1996). *Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá D.C., Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (2002). *Decreto 3020. Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles104848_archivo_pdf.pdf
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211–230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>.
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. San Pablo.
- Romero, E. (2002). *Concepciones de práctica pedagógica*. Facultad de Artes y Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional, Segunda época 16.
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I. & Datsira, M. (2012). El principio del Universal Design: concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación* (359), 413–430.

- Tamayo, J. (2015). *Las dimensiones de la práctica pedagógica de docentes de educación primaria*. IX Coloquio de Humanidades. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Filosofía y Letras.
- Tamayo, J. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 12. Disponible en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Taylor, J. & Bodgan, R. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource*. 4 th Edition.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Unesco.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación Dakar, Senegal*. Unesco.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Unesco.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco.
- Warnock, M. (1978). *SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London. Her Majesty's Stationery Office. Disponible en:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>

Bibliografía complementaria

- Altet, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia del saber analizar las prácticas*. Fondo de la cultura Económica.
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*. Magisterio – Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (UNESCO–Santiago, Ed.) 130.
- Cerdá, A. (2001). *Nosotros los maestros: Concepciones de los maestros de su quehacer*. Colección de Educación. Número 22. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. (I. C. Organización de Estados iberoamericanos) Recuperado Noviembre 16 de 2019. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus: Revista de Educación*, vol. 12, pp.88–103.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Fulcher, G. (2016). Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability. *Children and disability*, 7, 1–18.

- Martínez, M. (2017). *Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente*. Recuperado: 13 de agosto de 2019. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/saber-pedagogico-practica-pedagogica-y-formacion-docente>
- Pastor, A., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2008). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Disponible en: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Perrenoud, P. (2005). *El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias. Fondo de la cultura Económica.
- Restrepo, A. (2014). *Concepciones sobre inclusión educativa de los docentes de los grados transición, primero y segundo de la institución educativa el diamante del municipio de Cali*. Trabajo de grado. Maestría en Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. ICESI.
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre las necesidades de educación especial. *Revista de Educación* (Extraordinario), 45–73.

NARRATIVAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS



CAPÍTULO 2

Relatos de un viaje de experiencias hacia las competencias ciudadanas¹

Jorge Luis Muñoz Montaña²,
Lina Marcela Bedoya Parra³,
Zulma Fassiola Quintero Zapata⁴,
Nancy Palacios Osorio⁵

La formación en competencias genéricas, y en particular en las ciudadanas, se desarrolla a lo largo de todo el ciclo educativo. Comienza en la etapa preescolar y se desenvuelve en todas las etapas subsiguientes, con una particularidad: se considera que se deben desarrollar en todas las áreas del conocimiento, debido a su carácter transversal.

ICFES, 2020

Resumen

La Constitución Política de Colombia establece como elemento principal de la vida democrática la participación ciudadana en todos los ámbitos sociales y

1 Este capítulo corresponde a uno de los productos finales del proceso de investigación denominado *Competencias ciudadanas en la educación colombiana: más allá de los contenidos*. Estudio apoyado y realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano, cohorte XV, de la Universidad Católica de Pereira.

2 Doctor en Humanidades por la Universidad Eafit; Magíster en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira; Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Licenciado y Diplomado en Filosofía por la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor Asociado II de la Universidad Católica de Pereira, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación y actual director del Doctorado en Educación en Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Correo de contacto: jorge.munoz@ucp.edu.co / jorgel.munozm@gmail.com

3 Magíster en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira; Comunicadora Social - Periodista por la Universidad Católica de Pereira. Profesora de la Universidad Católica de Pereira, adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Correo de contacto: marcela.bedoya@ucp.edu.co

4 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Especialista en Edumática por la Universidad Católica de Pereira; Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la OEI; Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación por la Universidad Tecnológica de Pereira. Directiva Docente Coordinadora. Correo de contacto: zulma.quintero@ucp.edu.co

5 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Especialista en Edumática por la Universidad Católica de Pereira; Licenciada en Pedagogía Infantil por la Universidad del Tolima. Docente básica primaria en la Institución Educativa Liceo Gabriela Mistral. Correo de contacto: nancy.palacio@ucp.edu.co / nanpaos35@gmail.com

culturales que posibiliten la construcción de país. Con este propósito, ha delegado en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la tarea de acompañar y generar los marcos de acción para la formación en ciudadanía de los estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas; por su parte, los centros educativos tienen la responsabilidad de generar los escenarios y acciones que garanticen la implementación de los estándares de competencias que, se espera, alcancen los estudiantes durante su trayectoria escolar. A partir de un trabajo fenomenológico e interpretativo y, en relación con algunas posturas teóricas sobre el desarrollo moral y la formación ciudadana, este estudio tiene como propósito establecer el alcance de las competencias ciudadanas planteadas por el MEN desde un análisis de las experiencias de vida del ciclo escolar en los estudiantes de grado 11 de una Institución Educativa ubicada en el municipio de La Virginia, Risaralda.

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, lo cual genera confusión respecto de los aprendizajes y la apropiación que de las mismas logran los estudiantes, sin embargo, a través de una narrativa de vida del ciclo escolar éstas logran adquirir una dimensión especial, en cuanto se reconocen e interpretan no solo como experiencia adquirida, sino como aprendizaje reflexivo desde el ser y el hacer. No obstante, es importante considerar la poca apropiación conceptual que los estudiantes tienen de los derechos y de los mecanismos de participación ciudadana para hacerlos efectivos, si bien, por las propias dinámicas de la vida escolar los estudiantes se encuentran inmersos en actividades que le exigen su participación y pueden llevarla a cabo incluso por fuera del entorno escolar, ésta es en relevancia poco comprendida 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, se encontró 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.

Palabras clave

Competencias ciudadanas, experiencias y narrativas de vida, formación ciudadana, ciclo escolar.

A modo de introducción

Se convierte en punto de partida común el hecho de que en la vida de los seres humanos un sinnúmero de factores preestablecidos influye en el desarrollo integral y social de cada persona: la familia, la cultura, la religión, el idioma y el país donde se nace, son, sin duda, referentes esenciales desde donde la persona adquiere comportamientos básicos de socialización, lo que a su vez le permite destacarse dentro del grupo social. No obstante, para que las interacciones entre los seres humanos se desarrollen y se conserve lo que ellos decidan, deben establecerse normas, leyes y decretos que rijan dicha convivencia, y estén en equilibrio de ciertas libertades, derechos, preferencias y formas de vivir como miembros de una comunidad. El horizonte donde todos estos elementos confluyen se conoce como sociedad y su acción como ciudadanía.

Por tanto, interpretando a Enrique Chaux (2004), ser ciudadano en Colombia, o en otro país democrático, implica mucho más que portar un documento que identifica a una persona como naciente en ese país, la ciudadanía tiene que ver con los comportamientos y actitudes que contribuyen al desarrollo de la sociedad, la convivencia y la participación en la construcción de nación.

Vivir en sociedad y en especial en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente representa diversos retos. Por un lado, está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. En segundo lugar, está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común. Y, en tercer lugar, el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que a pesar de que compartimos la misma naturaleza humana, somos diferentes en muchas maneras. (Chaux, 2004, p. 18)

Estas diferencias han sido origen de conflictos políticos y sociales recurrentes en nuestro país, causando grandes transformaciones a nivel cultural, social, y familiar; de allí que ser ciudadano en Colombia implique retos agregados y formarse para serlo es una responsabilidad acentuada en el compromiso mancomunado entre Estado, escuela y familia. Justamente desde este marco y perspectiva, esta investigación comienza a cobrar dinamismo y horizonte, toda vez que la ciudadanía se contempla como una sinergia constante de conocimientos, actitudes y habilidades propias de las experiencias de vida, y los aprendizajes de esas interacciones en reflejo y contraposición con el contexto social, familiar y escolar.

En la Constitución Política colombiana se plantea, como parte de los principios fundamentales, la idea de promover la sana convivencia y la paz en los diversos entornos sociales, los cuales garanticen el desarrollo político, económico, social y cultural de sus habitantes en sus diferentes contextos

Artículo 2. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. (Congreso de Colombia, 1991, Art. 2)

Desde estas directrices consignadas en la Carta Magna, han sido muchas las propuestas gubernamentales trazadas para lograr estos fines: acuerdos de paz, reformas políticas, agrarias, educativas, leyes para la convivencia (incluida la convivencia escolar), son algunas de las rutas para alcanzar la ciudadanía. En esta dirección, el Estado ha delegado al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la responsabilidad de diseñar, promover e implementar directrices encaminadas a garantizar la formación ciudadana de los colombianos, para ello se propone trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas desde el sistema educativo y así fomentar en las nuevas generaciones buenas prácticas de ciudadanía que contribuyan a la construcción de una sociedad más democrática, solidaria y participativa a través de la formación de personas comprometidas, respetuosas

de la diferencia y defensores del bien común, ciudadanos que desde sus casas, comunidades e instituciones educativas extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y promuevan el respeto a las normas para la sana convivencia. “El Ministerio concibe y promueve la formación ciudadana como un ejercicio que ocurre en la cotidianidad y que desborda los límites de la escuela” (MEN, 2011).

De esta forma, el viaje educativo a través de las competencias ciudadanas está direccionado por el MEN y son las instituciones educativas quienes las 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 que hacen parte del sistema escolar colombiano, cumpliendo un ciclo completo que inicia en grado preescolar y finaliza en grado once, organizado de acuerdo a estándares básicos de competencias ciudadanas, teniendo en cuenta las edades y el nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes (MEN, 2003, pp. 12-25).

Para orientar la ruta del viaje hacia las competencias ciudadanas, el MEN crea la Guía 6 y las Cartillas Brújula de estándares de competencias básicas (MEN, 2003), las cuales operan como instrumentos de orientación para navegar a través de la formación de ciudadanía con el objeto de brindar orientación para la institucionalización de las competencias ciudadanas, estas se encuentran organizadas en 3 grupos: 1. Convivencia y paz, 2. Participación y responsabilidad democrática, 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Todas, transversalizadas por competencias de conocimientos, 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. Siguiendo al MEN:

Las competencias ciudadanas entonces, son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la

ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos. (MEN, 2011, p. 22)

Y recogiendo los lineamientos del MEN y de otros autores, entre los que destaca Chaux, Lleras y Velásquez (2004) y Ruiz, Silva y Chaux (2005), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2018) entiende por competencias ciudadanas “aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad” (p. 6).

A partir del panorama planteado, se hace importante conocer ¿cómo las experiencias vividas por estudiantes de grado once (11) durante el ciclo escolar en la Institución Educativa Liceo Gabriela Mistral del municipio de La Virginia, Risaralda, han posibilitado la apropiación de competencias ciudadanas propuestas por el MEN?

Estableciendo un estado de la discusión para marcar las particularidades del estudio

En un rastreo de otras investigaciones, se encuentra que un número importante de estudios se han preocupado por la adquisición de competencias en la escuela desde diferentes enfoques: la utilización de herramientas pedagógicas en el aula, secuencias didácticas implementadas por el docente, la solución de conflictos sociales, los acuerdos de convivencia escolar, la potenciación de estrategias lúdico-pedagógicas, las reflexiones que hacen los estudiantes del proceso formativo y la apropiación de competencias ciudadanas durante el año escolar, entre otras. En dichas investigaciones se ha evidenciado relevancia en las interacciones sociales de los estudiantes, los contextos, los comportamientos socio-afectivos que hacen parte de las experiencias de vida escolar que de una u otra forma pueden contribuir con la formación de competencias ciudadanas, pero pocas investigaciones han trabajado la temática desde las narrativas de experiencia de vida del propio ciclo escolar, convirtiéndose este elemento en un aspecto diferenciador de esta investigación y de posible réplica para otros contextos.

Como se ha planteado líneas arriba, la investigación propone establecer el alcance de competencias ciudadanas planteadas por el MEN desde un análisis de las experiencias de vida del ciclo escolar en los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Liceo Gabriela Mistral, teniendo en cuenta el proceso educativo próximo a culminar de los estudiantes y ahondando en la apropiación del saber ser, el saber y el saber hacer desde sus narraciones de experiencia escolar, las cuales permiten encontrar la apropiación de competencias ciudadanas y su aplicabilidad en la cotidianidad, y analizar la concordancia de sus discursos con el planteamiento de los estándares de competencias definidos por edades y grados escolares según lo plantea el MEN. En este sentido, la investigación concilia interpretativamente los referentes principales de este trabajo —lineamientos MEN— con algunas posiciones del desarrollo humano, el desarrollo moral y la formación ciudadana que se presentan —por razones de espacio de escrito— de manera directa en el apartado dedicado a los hallazgos de la investigación (un análisis de los resultados y la discusión del estudio).

El método como eje transversal de la investigación: una metódica desde la experiencia

Siguiendo a Muñoz y Arcia (2008), y sobre la base de las ideas expuestas, el estudio responde a un enfoque cualitativo, en cuanto tiene como propósito entender la realidad tal y como es experimentada y comprendida por las personas en contextos estudiados. El método se desliza entre lo fenomenológico y lo hermenéutico, orientado a la indagación de las realidades de los estudiantes en relación con el contexto, las experiencias vividas y su influencia en el desarrollo y apropiación de competencias ciudadanas, haciendo una comparación e interpretación con los planteamientos del MEN en relación con la aprehensión de dichas competencias (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012).

Esta perspectiva fenomenológica es sustentada además desde la postura de Harry Reeder, en cuanto se indagan experiencias subjetivas, pero como ejercicio profundo en la experiencia personal, esto es, se busca superar la anécdota para ir tras la estructura, su significado. “... esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma” (2011. p. 24).

Los participantes principales corresponden a estudiantes de grado 11 del año 2019, hombres y mujeres que han cumplido todo su ciclo escolar en la institución educativa Liceo Gabriela Mistral. Además, un subgrupo focal de 10 estudiantes seleccionados aleatoriamente bajo el supuesto que los estudiantes han recibido formación ciudadana que les ha permitido construir conceptos y significados contextualizados para el desarrollo de competencias ciudadanas. Las técnicas principales para la recolección de la información empleadas son la entrevista y la narración de historias de vida guiadas como relato autobiográfico dirigido temáticamente; éstas ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

Según Mallimaci y Giménez (2006) “La story life, el relato de vida, es una reflexión de lo social a partir de un relato personal. Se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo, no teniendo que ser este último una persona especial, ya que sólo basta con ser parte de la sociedad a la cual se estudia” (p. 2).

Es por lo anterior, que este componente metodológico adquiere centralidad, pues concede información relevante para el análisis de interpretación comparativa. Las historias permiten la evocación de acontecimientos escolares como ejercicio memorístico relacional, otorgándoles un nuevo sentido.

Ahora bien, en una relación más directa con las herramientas de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), se ha utilizado el video como elemento de recolección de la información sustentados en el planteamiento de (Orellana y Sánchez, 2006), quienes expresan que con la evolución de las TIC los investigadores deben incursionar e implementar nuevas formas de recolección y apoyo de datos. En la investigación cualitativa, especialmente, la observación adquiere un carácter novedoso, en cuanto se incrementan de manera significativa las oportunidades de análisis posterior de lo que un registro directo y primario arrojaría.

En términos relacionales, por las condiciones de la historia de vida autobiográfica, se ha privilegiado la autograbación, teniendo en cuenta dos aspectos: el primero, la libertad que da al estudiante de narrar las cosas como

él/ella las quiere decir; en segundo lugar, para los estudiantes es mucho más cómodo considerar las preguntas en su intimidad y contestar bajo una evocación más consciente frente a lo que se está indagando —una praxis fenomenológica en palabras de Reeder (2011)—. Si bien, ya se planteó que en el caso de los investigadores, la grabación en video ayuda al investigador a registrar elementos que en un primer momento no se tuvieron en la cuenta, también permite, de una forma valiosa, acercarse a los acontecimientos de la vida sin necesidad de la presencia, lo que permite enormemente ganar en la naturalidad del fenómeno registrado; finalmente, la grabación permite observar la misma situación en varias ocasiones, incluso se puede revisar en forma fragmentada, centrándose en las conductas de mayor interés ya que todo queda registrado digitalmente (Gibbs, 2002). Puntualizando, el uso del video en la actividad investigadora permite capturar/obtener la información espontánea y transitoria que se presenta en la situación de estudio permitiendo al investigador verificar datos cada vez que los necesite (Penn–Edwards, 2004).

Todo este ejercicio metodológico, se convierte así en una metódica compartida en la cual todos aprenden. Los investigadores conocen mejor el contexto de estudio, infieren e interpretan mejor el fenómeno porque no les es ajeno, las preguntas y los lenguajes se yuxtaponen y entremezclan de manera formativa. Las preguntas se reelaboran de manera más clara, esto es, hay un vínculo mayor entre los grupos de competencias y los temas relacionados con la propia vida escolar, la sociedad, la cultura, la política, buscando que emerjan desde las experiencias de vida escolar y, con la mayor naturalidad posible, las respuestas a las preguntas. Una relación directa entre competencias, evocación de recuerdos de situaciones específicas vividas por el estudiante en el ciclo escolar y reflexiones novedosas que aportan nuevas concienciaciones del fenómeno estudiado.

Finalmente, el componente metodológico como eje transversal de la investigación, permite sistematizar desde el análisis de la información las tres 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. Por ser una población menor de edad, los nombres de los estudiantes han sido sustituidos por números estrictamente sistematizados para favorecer los análisis.

Hallazgos de la investigación (un análisis de los resultados y la discusión del estudio)

En este apartado, se analizan los resultados desde las narraciones hechas por los estudiantes con el propósito de determinar la apropiación de competencias ciudadanas propuestas por el MEN en las experiencias de vida durante el ciclo escolar. Se considera con énfasis el hecho de que los estudiantes hayan cursado sus estudios en la institución educativa, esto es, primaria, secundaria y media. Vale la pena considerar, además, la intención en cuanto teleología y desarrollo hermenéutico, toda vez que sea útil como punto de partida para reflexionar sobre tres aspectos relevantes: la coherencia de los estándares de competencias ciudadanas definidos por el MEN en relación con las necesidades particulares de las instituciones educativas, la pertinencia de la valoración de estos estándares para los procesos de formación ciudadana y, la importancia de tener en cuenta los intereses de los jóvenes en relación a las prácticas sociales de cada contexto en particular.

El “viaje” con los estudiantes por los ciclos escolares mediante la evocación de recuerdos y, posteriormente, el análisis desde las narraciones muestra que la mayor parte de los recuerdos oscilan entre dos extremos: por un lado, el disfrute de la acción que se realizó y la relación con sus pares sin presencia del adulto y, por otro, la corrección de acciones de convivencia y el diálogo formativo o correctivo con maestros. Todas estas experiencias de vida aparecen como situaciones potencializadoras en el proceso de adquisición de competencias ciudadanas.

Según Piaget: “Si se quiere comprender algo de la moral del niño, hay que empezar, evidentemente, por el análisis de estos hechos. Toda moral consiste en un sistema de reglas [que van y vienen] y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1984, p. 6).

La reflexión sobre aquellas acciones cotidianas que crean conexiones cognitivas y sociales dentro del ciclo escolar para la formación de ciudadanía mediante la práctica escolar, posibilitan el desarrollo de competencias que, en relación con el MEN, van dando lugar al desarrollo integro de la persona, la primera de estas competencias es Convivencia y paz, cuya finalidad es la consideración de los demás como persona humana, el respeto por sí mismo y el otro al actuar de manera pacífica en medio de la convivencia, por lo cual, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, el niño en los primeros años escolares debe alcanzar:

...la comprensión de los valores básicos de convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y practicarlos en el contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.), de igual manera debe asumir, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en la vida escolar y familiar y contribuir a la protección de los derechos de las niñas y los niños y, al finalizar el ciclo escolar, el estudiante debe construir relaciones pacíficas que contribuyan a la convivencia cotidiana en la comunidad y municipio donde viva, al tiempo que participa constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global. (MEN, 2003)

En los discursos narrativos de los estudiantes, la competencia de Convivencia y paz se centra en la interacción de los estudiantes en el contexto escolar, la relación con sus pares y percepción y afinidad con los maestros, los estudiantes participantes dejan ver cómo en los primeros años escolares la norma no es claramente entendida y pasada por alto, la socialización depende de los roles adquiridos, el disfrute de la acción realizada y la aceptación de la misma por el grupo participante. Al respecto, uno de los participantes plantea:

Nosotros la pasábamos siempre bien en primaria y en 6 y 7 recochábamos, que vamos a correr, bueno; en séptimo siempre ¡aahh!...tirábamos papeles, que túmbanos y que encerrarlo en la camisa y pegarle así [gesto]... y bueno y hacerle cosas a los profesores, no sé, por ejemplo esconderles las cosas, por ejemplo, una vez un compañero mío cuando vio que el profesor pasaba por las 2 filas y se apoyaba en las mesas, me dijo que le pusiéramos pega, pues colbón, para que

cuando se apoyara se untara todo de pega y cosas así... eso era muy divertido para nosotros, en ese momento era divertido, ya pues no se hace. Estudiante 4.

En relación, para Kohlberg-Piaget los actos morales individuales tienen sus propios puntos de vista. La desobediencia civil del estudiante es un ejemplo de conducta estudiada por los psicólogos que puede estar mal según el modelo de la mayoría, pero puede estar bien según los modelos morales del propio agente moral.

La narración del estudiante deja ver que existe una búsqueda de la aceptación del grupo al que se pertenece socialmente mediante el juego [recocha] y se ignora la norma, al no aplicar elementos valorativos básicos como el respeto y la solidaridad en el entorno social en el que se encuentra. No obstante, la interpretación permite ir más allá, en cuanto lo hacen se conocen los riesgos que el contexto coloca, hay cierto temor al correctivo aplicado, pero se refugia colectivamente la acción en el grupo. Cuando los casos son más particularizados, la situación se transforma, tal cambio lo evidencia la siguiente participación de una de las estudiantes:

[¿Por qué pelearon?]: Porque estábamos ese día jugando pañuelo robado, es como se llama el jueguito, entonces ella estaba del otro lado, y yo estaba de este lado. Entonces dijeron el número como 3 o 2 y apostamos teníamos el mismo número las dos cuando nos fuimos a coger el pañuelo llegó y me estrujó y me hizo zancadilla y yo en ese momento usaba la falda de diario que había en ese tiempo, me raspe la rodilla “refeo” y me salió sangre también... cuando ya después yo le dije que cómo iba hacer eso que vea como me había dejado y todo eso. Entonces la profesora dijo que mucho cuidado con esos jueguitos... cuando ya después yo estaba al lado de un árbol allá en la escuelita donde estudiábamos, yo estaba ahí sentada cuando me dijo que cuál era el problema que tenía yo con ella, cuando era ella la que había empezado todo... ¡yo!, ¡yo!, cómo que problema, yo a usted no le he dicho nada, y cuando yo estaba sentada y ella se me tiró encima lo primero que yo hice fue mandarles los pies acá al pecho y empezó que ¡me duele!, ¡me duele!

Ya me paré entonces y ella intentó agarrarme del pelo y yo ya hice así [gesto], y antes yo la agarre a ella entonces yo la jale “refeo”... yo le dije que no volviera

hacer eso que a mí no me gustaba pelear y que mucho menos yo me iba a poner en esas... y ya después me agarré yo a chillar porque la había hecho doler a ella... me fui para el baño y yo era llorando y llorando allá que porque como había dejado a la otra chillando y eso de yo ponerle los pies en el pecho... más tarde se fue a rectoría, dialogamos, hablamos, yo le pedí disculpas, ella me pidió disculpas y ya... aprendí que debo controlarme más y no dejarme llevar por mis emociones. Estudiante 2.

Piaget ubica estos comportamientos en “el primer estadio, la regla no es coercitiva todavía, bien porque es puramente motriz, bien (principio del estadio del egocentrismo) porque en cierto modo se sigue inconscientemente, a título de ejemplo interesante y no de realidad obligatoria” (Piaget, 1984, p. 19). Este caso puede ejemplificarse a partir de las respuestas de uno de los participantes:

[¿Te has enojado mucho por algo en el colegio?] Pues profe si... pero yo ya analizo y... ignoro la situación, así lo manejo ya. Hace un tiempo estábamos en el poli y los niños cogen de jugar con el tarrito por toda la cancha y cuando pasa el tarrito por el lado de uno, pasan por encima de uno y lo estrujan y eso... y bueno, a mí era ya la tercera vez que me estrujaban; entonces yo de ira me agache a coger el tarrito y a votárselos, entonces el tarro no se perdió, sino que se devolvió del techo y me estrujaron todos esos niños y yo me paré y voltee durísimo y le pegue a uno en el cuello y el compañerito de él se vino donde mí a empujarme y a pegarme y a decime cosas, entonces yo calmándome... pero entonces llegó un momento en el que me dio ira y lo empuje y lo lance siempre lejos y entonces él se puso a llorar y a pegarme otra vez... y entonces yo ya no hice nada más.

[¿Cómo lo solucionó?] Pues se fue a rectoría, dialogamos y hablamos, concordamos, yo le pedí disculpas, era más pequeño y sin intención pues... y ya... aprendí que debo controlarme más y no dejarme llevar por mis emociones. Estudiante 1.

Se evidencia, de esta forma, que las emociones controlan los impulsos y reacciones frente a situaciones de convivencia a lo largo del ciclo escolar y, es a partir de estas experiencias, que se toman decisiones en relación con los vínculos de amistad, la convivencia y los conflictos con los otros, los cuales en ocasiones se prolongan por más tiempo e incluso trascienden a escenarios por fuera de la

institución, lo que impide la socialización pacífica y la formación de lazos de afectividad más prolongados.

... en sexto... no, sexto y séptimo... desde que empezaron esos problemas de peleas, porque ya todos me veían como el sapo y todo eso. Hablé con algunos profes y mis papás y, desde eso, me dijeron que contara todo lo que pasara y yo lo contaba. Entonces todos se fueron alejando de mí y quedé solo con un amigo que al final también me dejó... ya nadie me hablaba, y pues yo era solo en el salón y pues uno sin poder hablar con nadie y así me sentía mal no quería que me volviera a pasar. Estudiante 3.

En situaciones como esta, se remarca el dilema moral en el que el estudiante debe decidir entre hacer lo que es correcto frente a la norma o acogerse a las pretensiones del grupo social al que pertenece con el propósito de ser aceptado, se evidencia temor al rechazo y a sentirse solo, lo que provoca alteración de sus emociones y afecta las relaciones interpersonales. A partir de esta narrativa, se hace más difícil interpretar la reflexión pues, aunque hay una superación del dilema desde la actuación moral, no parece haber una garantía de superación de la emoción. Esta distancia entre el aprendizaje de valores y las emociones e incluso algunas acciones, existe porque usualmente los programas de transmisión de valores no proveen oportunidades para el desarrollo de las competencias que se necesitan para enfrentar situaciones de la vida real (Chaux, 2004, p. 15).

Así explícitos, y desde el análisis de la mayoría de los relatos, el desarrollo de las competencias de Convivencia y paz en los primeros años se da principalmente en el contexto de situaciones de conflicto que eran mediadas institucionalmente (rectoría, docente) para redireccionar y generar condiciones que lograran transformar los comportamientos frente a situaciones en las que había desacuerdo con el otro, sin embargo, los estudiantes recuerdan pocas situaciones en las que se hizo formación de valores de manera conceptual y reflexiva, pues la gran mayoría se realizaban desde la norma, se encuentran pocos relatos en los que los maestros no se enteraron de las situaciones conflictivas y los estudiantes tuvieron la oportunidad de establecer resolución de la situación o evidenciar la práctica de competencias adquiridas en el contexto escolar y social.

No obstante lo anterior, al finalizar el ciclo escolar, el análisis respecto de esas experiencias muestra una adquisición de esta competencia en cuanto se hace visible en los relatos de los estudiantes una clara conciencia valorativa del hecho, esto es, frente a la necesidad del diálogo, de establecer acuerdos y respetarlos para favorecer la convivencia.

Profe, es que uno sí sabe que eso era de niños, uno ya no pelea con los compañeros por cualquier cosa, además uno ya no hace tanta recocha, porque uno ya pasó por ese tiempo y madura y sabe lo que está bien y lo que está mal y así... uno todavía recocha con los compañeros cuando eh... que estamos solos uno recocha y así, pero de otras cosas, y con los profesores no. Estudiante 1.

Este relato sobre la actuación, el manejo de las reacciones y las emociones en una situación de conflicto se torna ahora más controlado, lo cual evidencia madurez mental y valorativa que también muestra un progreso en la adquisición de competencias emocionales, no obstante, como es de esperarse en el análisis de colectivos humanos, en algunos casos todavía hay debilidades para alcanzarlas y la aceptación por parte del grupo sigue siendo el eje central de las decisiones, lo que pone en duda, en esos casos, la autorregulación de las emociones, la cual incide en la toma de decisiones y en la disposición para relacionarse con otros compañeros y participar de forma activa de las situaciones escolares.

Apropiarse de las competencias no es nada sencillo, es un proceso de la misma vida que pone en cuestión la valoración de las mismas en determinados momentos, al adquirir la competencia de Convivencia y paz los estudiantes son menos impulsivos, se regulan a sí mismos y enfrentan situaciones de conflicto de manera más analítica, facilitando la convivencia pacífica y fortaleciendo el diálogo entre pares.

Cuando en el salón de clase me molestan o se presenta un conflicto, es bueno uno hablar, pero digamos que si yo sé que con la persona que me voy a comunicar no nos vamos a entender como bien, que va a estar agresiva, es mejor dejar las cosas ahí quietas por el momento y, sí esa persona me busca para hablar, pues yo ya hablo, pero es diferente si yo sé que la persona es calmada y quiere hablar, yo voy

y hablo, esto y esto pasó y pues si estuvo mal me disculpo, o le doy mi versión, o lo otro, y ya, es que entendemos mejor las cosas. Estudiante 5 (autograbación TIC).

[¿Cuándo tienes rabia o impotencia como lo expresas?] Cómo lo expresé, depende, porque yo puedo tener aquí rabia de algo que me pasó en el exterior, o puedo tener rabia con algo que me haya pasado de acá, si me entiende... entonces por ejemplo si me pasó con algo de acá pues entonces lo trató de hablar acá mismo para solucionarlo, por ejemplo, si yo me enojo con un profesor, o algo, yo lo hablo lo diálogo y ya miramos. Estudiante 6.

Ahora bien, el análisis de esta competencia con respecto a las narraciones de experiencia de vida permite la interpretación de categorías emergentes, entre estas el altruismo con su comunidad cercana, plantean los estudiantes que al terminar su proceso desean ayudar a las personas o a los animales desde su rol profesional.

...quiero ser auxiliar en enfermería o quiero ser psicólogo, pero me tiraría más por la parte de ser psicólogo, siempre me ha gustado. [¿Por qué?] Porque me gusta escuchar a la gente, aunque a veces no me gusta mucho de lo que me hablan, pero me gusta ayudar... o sea sí, siempre me he destacado en eso. [¿Te has destacado en eso?, ¿Cómo sabes que te has destacado en eso?] Pues por como yo me siento al escuchar a alguien, no es porque los demás me lo digan, es como soy yo, o sea, como yo me siento haciéndolo, la alegría que siento al ayudar a las personas, al escucharlas. Estudiante 8.

Empero, también se nota poca articulación con otras competencias, en especial, se hace evidente la debilidad a nivel conceptual en cuanto a derechos, entidades que protegen al ciudadano, las formas de reclamación ante entidades públicas y privadas en caso de vulneración social —[¿Qué derechos conoces?] “Pues, eeh muchos, por ejemplo, la salud, la educación, eeh...” Estudiante 7—; sin embargo, esto es importante reinterpretarlo, pues aunque conceptual y procedimentalmente hay vacíos que podrían dificultar el actuar frente a la vulneración de los mismos, en un marco de narración más cotidiano, reconocen cuando el derecho es vulnerado y se solidarizan con sus pares cuando están en situaciones difíciles aconsejando hablar con alguien que pueda dar orientación al

respecto, lo cual genera una cierta empatía con el otro y moviliza la apropiación [aprehensión] de competencias en situación.

Para Piaget, estas conductas de altruismo y solidaridad ubican a la persona en el “... tercer estadio, finalmente, la regla está considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar [ir más allá] a voluntad, a condición de que participe la opinión general” (Piaget, 1984, p. 19). La interpretación relacional permite considerar que los estudiantes terminan el ciclo escolar con una apropiación de competencias de Convivencia y paz más cercana, y en algunos casos superior, al planteamiento del MEN, aunque en muchos casos, no concordando con los tiempos establecidos para su adquisición.

Lo anterior se refuerza, además, en las narraciones de la gran mayoría de estudiantes, quienes manifiestan un deseo profundo por hacer parte de la sociedad y contribuir para el desarrollo de una sana convivencia.

[¿Qué te llevas?] ...mucho cambio profe, por ejemplo, cuando yo estaba en sexto había mucha pelea, peleábamos mucho, yo le decía a mi mamá, ¡más es que allá pelean mucho!... que por esto y lo otro, y de ahí para llá', pero se fueron controlando las situaciones, después salía con mis amigos, o salíamos temprano y ya no salíamos a pelear, íbamos a jugar balón; tengo muchos recuerdos buenos... también de los profesores...y así... Aprendí a afrontar problemas y no quedarse uno atrás, sino, uno no va a salir adelante, ni a ser una buena persona, yo he aprendido que sea lo que sea que me digan, no rendirme y seguir adelante para ser alguien en la sociedad y ayudar a los demás si es posible, me gustaría estudiar para ayudar a los otros, a la gente del barrio, luchar por lo que yo quiero y también ayudar a los demás, seguir y seguir sin importar lo que los otros digan. Estudiante 4.

Piaget (1964) llama a esto análisis de «equilibrio», ya que el niño pasa por etapas de maduración con la edad y llega a una «óptima correspondencia» pasando por estadios de desarrollo cuyas etapas pueden definirse de la manera siguiente: 1. Simples regularidades individuales; 2. Imitación de los mayores con

egocentrismo; 3. Cooperación; 4. Interés por la regla en sí misma (Piaget, 1984, p. 37).

Ahora bien, tal como se ha planteado, el análisis en referencia a la propuesta del MEN (2003) lleva a considerar un segundo grupo de competencias relacionadas con la Participación y responsabilidad democrática, concebidas para que el estudiante aprenda cómo tomar decisiones teniendo en cuenta su comunidad, las necesidades que en esta se presentan y la diversidad de contextos en el cual se desenvuelve, teniendo en cuenta que al ser cada persona parte activa de la construcción social, y como ciudadano, participa y participará en la toma de decisiones, propuestas para dar solución a una necesidad colectiva o particular, hacer seguimiento a los líderes que los representan, teniendo en la cuenta, además, que estas decisiones deben ser acordes con las normas y leyes que le rigen, los derechos individuales y colectivos, la identidad, diversidad y la valoración de las diferencias.

Para esto, el estudiante debe, entonces, saber cómo participar ahora y en el futuro, y liderar iniciativas democráticas en el medio escolar o en la comunidad con criterios de justicia, solidaridad y equidad en defensa de los derechos civiles y políticos, al tiempo que pueda identificar y rechazar las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizar formas y mecanismos de participación democrática en el ámbito educativo para que, al cumplir el ciclo escolar, el estudiante use los mecanismos constitucionales de participación que le permitan expresar opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como nacional (MEN, 2003, pp. 17-25).

En los discursos de los estudiantes, se evidencia que participar en procesos de elección de representantes en el medio escolar es posible en la institución educativa desde los primeros años escolares, y la toma de decisiones se va perfeccionando desde ciertos criterios a medida que avanza el proceso escolar, esto es, en los primeros años, los estudiantes son muy influenciados para la decisión por sus compañeros, en los años finales se realiza teniendo en cuenta criterios dentro y fuera del aula.

[¿Cómo se toman las decisiones en el aula de clase?] Son democráticas en el salón mío profe, por ejemplo, se dice ¿quién quiere esto? Entonces ya cada uno levanta la mano o sino da otra opción [¿Quién hace estos procesos de liderar esas votaciones?] Pues cuando son de cosas del colegio, más que todo el director de grupo y los profesores, por colocar un ejemplo profe para una celebración del colegio lo que vaya a hacer el grupo, o el profesor de inglés dice que vamos a hacer un examen ¿qué día seleccionamos? y pone 4 o 5 días diferentes y dice este día y levantan, por decir 10 personas la mano, y los anota, y así con el siguiente los anota y luego dice, bueno muchachos ya miramos opciones y ganó este día, y ese día va a ser, todos reconocemos esa mayoría y no se puede cambiar ni nada. Estudiante 9.

La habilidad para celebrar acuerdos y cumplirlos, y en caso necesario repararlos, la desaprobación moral y cultural de acciones contrarias a la ley y la aprobación moral y cultural de acciones obligatorias según la ley, serán reconocidas como las claves de la convivencia (Mockus, 2002).

Como se planteó líneas arriba, y en interpretación relacional, el estudio muestra vacíos de conocimientos importantes, conexiones entre la falta de conceptos y la argumentación para defender posturas y sentar posiciones críticas frente a los argumentos de otros o los representantes elegidos. Esto es, no se evidencia análisis crítico de propuestas y resultados, en su lugar, si bien las decisiones son influenciadas cada vez y progresivamente por factores más reflexivos en relación con lo “bueno”, esto no es del todo general y para decisiones menos “trascendentales” las determinaciones parecen volver a estadios más incipientes: el estudiante que hizo el mejor baile, o el estudiante que físicamente les parece más bonito(a), o el que tiene mejor publicidad. Incluso en un grupo menor de estudiantes se observa —aunque la narrativa no guarda coherencia completa—, que en el momento de votar por elecciones más significativas como las del personero, las propuestas de los candidatos pasan a un segundo nivel, lo que evidencia el poco análisis crítico y bajo desarrollo de esta competencia en esos estudiantes. El análisis relacional posibilita así comprender cómo el desarrollo de la competencia expuesto en la selección va también relacionado con el desconocimiento de los conceptos y los mecanismos de participación evidenciados líneas arriba, lo cual no potencia el desarrollo del pensamiento

crítico, pero también, estos comportamientos reflejan la realidad de su contexto social, la forma como el ciudadano adulto cercano asume los procesos de participación democrática y, con su ejemplo, incide en los niños y jóvenes sobre la manera como se toman las decisiones.

Bedoya y Muñoz (2007) plantean respecto al desarrollo del pensamiento crítico:

...propone convertirse en una primera aproximación al papel fundamental que la enseñanza de la lógica formal implica en la educación (...) de hoy. Parte de la idea (premisa) que en las instituciones (...) se han realizado en el último tiempo muchos debates acerca de la enseñanza de las ciencias fácticas (en sus categorías de naturales y sociales) pero se ha descuidado la enseñanza de la ciencia formal (más de la lógica que de la matemática); de allí, que la evaluación de este aspecto nos lleva a concluir que en la educación (...) los actores del proceso educativo (estudiantes y profesores) estamos muy distantes de alcanzar un verdadero proceso [formativo] de calidad que posibilite la consolidación de una comunidad académica crítica, pues es la lógica uno de los elementos centrales e imprescindibles de tal resultado y, al estar ausente, no solo de las aulas sino de la mayoría de procesos académicos, es imposible esperar resultados distintos a los que tenemos hoy: una educación vacía de excelencia (p. 105)

[¿El colegio elige representantes?] [Qué tipo de representantes recuerdas que eligieron en el tiempo que has estado en el colegio?] Me acuerdo que eligieron a una amiga, que ella hizo una buena campaña. [¿Exactamente qué recuerdas de la campaña para que la hayan elegido?] Yo me acuerdo que ella prometió que las fiestas Liceitas iban a ser unas fiestas excelentes. No me acuerdo en sí que juegos y cosas eran, pero todo fue en orden y todo fue excelente. [¿Y cómo la eligieron?] Por una votación. Para los representantes del salón, casi siempre escogían a los más serios porque el director del grupo los promovía, casi siempre escogían al más callado y al que sacaba las mejores notas. [¿Quién escogía?] Todo el salón. Ya ahora en 10 y en 11 es el que más habla por el salón, el más líder, pero no porque sea el que más conoce de nuestros derechos, se escoge al que saca la cara por el salón [¿Tú consideras que esas personas que se eligieron tenían características de líderes con conocimiento?] De líderes sí, con conocimiento no tanto, ni tampoco todas las características [¿Y cuáles

son esas características?] Primero que todo, el respeto que se debe tener con todos y los conocimientos... Pero eso también viene desde la persona, como uno no conoce bien, ni tiene las ganas de liderar pues escoge, siente que tienen opiniones para decir y hasta buenas cosas. Estudiante 10.

Este tipo de relatos evidencia que los estudiantes son conscientes de las propias dinámicas que trae el proceso participativo, reconocen que hay vacíos de conocimiento y terminan eligiendo líderes colectivos con los cuales sienten voz de representación aunque no tengan clara si la misma no pasa más allá de las opiniones. Además, si bien participan activamente y respetan los elegidos, se refleja un mínimo seguimiento al representante y al cumplimiento de sus propuestas. Nuevamente, este es un aspecto que debe ser revisado, pues es un claro reflejo de la vida política nacional. Torres (2005) escribe: “La educación ciudadana, por su parte, propicia la reflexión intencional sobre las finalidades y límites de la esfera política, implica el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos” (p. 19).

Sin embargo, lo anterior exige otras lecturas desde la praxis fenomenológica, pues la apropiación de esta competencia busca que los estudiantes se interesen por lo que pasa en su entorno, emprendan diálogos y acciones a favor del bien colectivo, y propicien diálogos para concertar, reclamar, escuchar y expresar puntos de vista cuando consideran que algo vulnera sus derechos civiles... este aspecto si está apropiado en muchos de los estudiantes.

Profe yo recuerdo que al principio del año antepasado se presentó una situación en el colegio porque no había agua, yo me acuerdo que mantenía con un amigo y me fui con él para La Santander a hablar lo del personero que esto y lo otro... cuando volvimos nos dimos cuenta que había este problema y que estaba la coordinadora hablando con los compañeros afuera del salón... ¡es que no hay agua me dijo una compañera! y yo no entendía porque yo estaba en La Santander, pero ya después de eso mis compañeros me contaron que todos íbamos a hacer un plantón e íbamos a salir todos los del colegio...y yo pensé ¡ah bueno!, entonces cuando salieron todos, más que todo los de sexto, séptimo y octavo haciendo mucha bulla, descontrolados, esto y lo otro, por allá casi se ponen a pelear, entonces pues

6 o 7 estudiantes de 11 pensamos que esto no era así, sino de hablar con el rector, y ya hablamos y concretamos, nos dio pruebas de lo que pasaba, y nosotros le dimos la opinión sobre el tema y ya hubo un arreglo... Estudiante 7.

Según la interpretación de Enrique Barra, respecto de los planteamientos de Kohlberg, los estudiantes se ubican en “el nivel convencional donde se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de un miembro de la sociedad, tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo como miembro u ocupante de un rol. El sujeto se identifica con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo. Este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el razonamiento de la mayoría de los adultos en diversas sociedades” (Barra, 1987, p. 11).

Es importante también colocar en el horizonte de la comprensión, que al poner en práctica esta competencia en la cotidianidad, una parte de los estudiantes evidencia principios comunicativos vinculados al propio acuerdo ciudadano, esto es, participación y diálogo para el acuerdo, habilidades comunicativas de proximidad y confrontación, seguridad en sí mismos y empatía con su entorno social, lo que les permite expresar sus opiniones, organizarse y liderar iniciativas a favor de la comunidad, es decir, sin duda hay elementos de desarrollo social adquirido, en otros casos, la presencia se convierte en elemento de convicción relevante, en cuanto aunque no ejercen el liderazgo, apoyan iniciativas que consideran justas con su comunidad y participan acompañando los procesos sin asumir responsabilidades. [¿Sueles expresar lo que piensas en el salón de clase?] “Sí, todas las veces, cada vez que no me parece justo lo digo y cuando me parece justo, lo digo” Estudiante 1. [Y en otros espacios] “...si profe, como le comentaba, esa fue una experiencia muy buena donde pude socializar mis pensamientos con otras personas y con gente más grande de la alcaldía y eso” Estudiante 1.

Analizadas las narraciones en todos los formatos (diálogos, escritos, autograbaciones) es claro que al terminar el ciclo escolar y, después de participar en actividades que desarrollan dichas competencias, si bien los estudiantes en la gran mayoría de situaciones suelen involucrarse, la mayoría con presencia pasiva, falta conceptualización sobre los derechos en sí mismos y los procedimientos para usar los mecanismos constitucionales de participación útiles para reclamar

frente a una situación de vulneración de derechos, algunos estudiantes tienen pocos criterios para participar en elección de representantes, reclamar frente a un derecho vulnerado y desconocen los mecanismos de control que ofrece la Constitución y la ley.

[¿Qué organizaciones conoces o has escuchado que protegen tus derechos como ciudadano?] Pues empezamos con la salud, voy al hospital cuando yo lo necesito, sino hay que ir a la EPS... profe y si así no atienden a uno, toma uno más grande y hablar con, cómo es que se llama...eeeh recursos humanos y así ya entonces ellos toman el tema y ya ven y le dan a usted unos viáticos y digamos que yo no tengo lo suficiente para pagar por mi enfermedad ellos me dan los viáticos y me dan un poco para esa enfermedad y ya ¿y si no le dan nada? Pues tengo que insistir, pues y si no profe, están las demandas, eeh, es que no sé cómo se dice... pues no me ha pasado. Estudiante 7.

Es importante advertir cómo la narrativa de experiencia escolar deja fuera [poca recordación] las propias actividades académicas, la referencia a los momentos en los cuales los mecanismos se trabajan en clases están ausentes y generaría con importancia un llamado a las didácticas, incluso esta puede ser una razón por la cual se presentan debilidades en la conceptualización de temáticas relacionadas con esta competencia y, por consiguiente, la apropiación de conceptos básicos sobre ciudadanía es aún muy débil, así como la adquisición de información sobre procedimientos, derechos, deberes y normas. Todo esto arroja como resultado interpretativo que muchos de ellos no saben cómo responder adecuadamente frente a situaciones en las que se requiere proceder conforme a parámetros legales o culturales y, en algunos casos, no saben qué hacer frente a situaciones de vulneración de derechos propios o ajenos.

[Conoces tus derechos en el colegio?] Pues... ¿A qué tiene derecho uno por ser un estudiante del Liceo? No, no conozco creo que no los conozco pues no, no sé nada de eso. Estudiante 5.

[Qué es ser un ciudadano?] Simplemente el hecho de estar en el país ya es un ciudadano, es una persona que trabaja que hace algo, no sabría cómo definirlo bien, es que me enredo mucho con esos conceptos. Un buen ciudadano es alguien que se

educa que se mantiene instruido, no es el que se divide de un lado a otro, sino que analiza y define qué es lo mejor. Estudiante 4.

En síntesis de esta competencia, si bien los estudiantes por los propios mecanismos y dinámica de la vida escolar se encuentran inmersos en actividades que exigen su participación y pueden llevarla a cabo incluso por fuera del entorno escolar, esta es en relevancia pasiva, la mayoría de sus relatos están limitados a lo que pasa en su comunidad cercana, no están informados sobre situaciones de problemática social a nivel departamental y nacional, debido a esto, sus argumentos están basados en suposiciones y se les dificulta tomar una postura crítica, son muy influenciados por la información a la que acceden de manera informal por redes sociales o rumores que se adoptan como verdad en la comunidad donde se encuentran.

El tercer grupo de competencias ciudadanas propuesto por el MEN corresponde a Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, las cuales parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y, tienen a su vez, como límite, los derechos de los demás. Mediante estándares de competencias orientados en diferentes niveles, en los primeros años escolares el estudiante debe “Identificar y respetar las diferencias y semejanzas entre los demás y él, rechazar situaciones de exclusión o discriminación en la familia, con las amigas y amigos, en el medio escolar y en su comunidad” (MEN, 2003) y, al finalizar el ciclo, el estudiante debe estar en capacidad de rechazar las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprender las posibles causas y consecuencias negativas para la sociedad, analizar críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones y hacer uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad (MEN, 2003).

En este sentido, los estudiantes reconocen que hay diferencias en la comunidad educativa a la que pertenecen y caracterizan estas diferencias por género, raza, creencias, gustos, costumbres, cultura, lugar de origen, posición social, grupo familiar, discapacidad y orientación sexual, entre otras; a lo cual manifiestan haberlas comprendido gracias al entorno escolar y no tener

comportamientos excluyentes y de discriminación, por el contrario, expresan tratar a todos con igualdad y respeto, reconociendo sus derechos.

Sin embargo, al hacer una interpretación profunda de los relatos, se evidencian actitudes de discriminación influenciadas por el entorno, las cuales no son asumidas de la misma forma por los géneros, los hombres son un poco más serenos con la situación, mientras las mujeres son más detalladas, aunque en ambos casos, muchas veces no son realizadas necesariamente con el ánimo de ofensa, sino más bien con cercanía de diversión o haciendo bromas que para ellos no tienen trascendencia negativa en el otro, esto separa el margen de exclusión, pero emocionalmente las burlas y apodosos ofensivos logran generar cierta inestabilidad en la convivencia, especialmente de las estudiantes.

[¿Te has sentido discriminado en el colegio?] Antes, ya no. [¿Cuándo?] Cuando me dicen ‘tenía que ser negro’, como que los negros siempre los molestan. [¿Discriminadores?] Sí, son cosas así, [¿Y tú qué has hecho cuando escuchas eso?] Pues como le decía, al principio me molestaba, pero siempre se lo tiran como a la parte de la recocha, entonces ya no hago nada porque al que le dicen se ríe él mismo, y entonces yo no le pongo cuidado a eso. Estudiante 5.

[¿Y tú has puesto apodosos?] No, ni en recocha, porque yo sé que a esa persona no le gusta como a mí tampoco, o sea es que a nadie le gusta que le digan cosas, yo me baso por mí misma porque yo sé que si a mí me dan un apodo pues entonces ¿qué harías? Yo no hago lo que no quiero que me hagan. Estudiante 10.

Así pues, en los relatos de su cotidianidad, los estudiantes identifican situaciones relacionadas con problemas de exclusión, pero se les dificulta analizarlos críticamente para proponer alternativas de solución en las que se involucren de manera directa, pues muchos se mueven entre las chanzas y la discriminación haciendo esto parte de relaciones comunes. En otros casos, suelen visualizar el problema, pero evitan ser relacionados con la situación porque no hay un pensamiento crítico de base que les permita opinar al respecto. Muchos, incluso, prefieren abandonar el grupo de manera temporal hasta que la situación se supere.

[“¿Y dentro de ese grupo o dentro de los grupos que has pertenecido, has visto que se excluya a alguien o sentido que te han excluido en algún momento o no te toman en cuenta para hacer algo por lo que dices o por lo que piensas?”] Pues no que me excluyan, nunca me ha pasado, pero sí he visto que hay personas que las alejan. [¿Y por qué crees que sucede?] Primero porque no se entiende que uno no está todos los días para chanzas, y también depende de la actitud de la persona, hay personas muy malucas para trabajar, unas critican todo el día, hay niñas así, también si la persona tiene una actitud maluca, pues obviamente la persona se dejaría quietecita y ya, no se voltea a mirar y, porque la persona tampoco dialoga, la persona tampoco propone entonces siempre digo la actitud y ya. Estudiante 5.

Siguiendo a Vielma y Salas (2000), estos procesos de reconocimiento, aceptación y exclusión son propios de las dinámicas de desarrollo humano que se fortalecen, y solamente se entienden, por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas. Se hace énfasis, por esto, en el papel que juegan los procesos cognitivos, autorreguladores y autorreflexivos como fundamento determinante del funcionamiento psicosocial, resaltando que el pensamiento humano constituye un poderoso instrumento para la comprensión del entorno.

Ahora bien, desde una lectura más cercana a Bandura, el autorreconocimiento de la identidad es otro aspecto central que se encuentra en las narraciones, los estudiantes reconocen hacer parte de la comunidad escolar a la que pertenecen, sienten arraigo y orgullo por su familia, colegio, barrio y personas de la comunidad. Reconocen diferencias y aceptan relacionarse con personas que también se reconocen diferentes a ellos, mostrando respeto, tolerancia y aceptación, valorando a su vez, virtudes y aspectos positivos en otras comunidades que facilitan la interacción social (Vielma y Salas, 2000, p. 34).

[¿Puedes entablar una relación de amistad con cualquier tipo de persona, sin discriminarlo por sus características?] Sí, yo tengo una mente muy abierta y, por ejemplo, yo estudié con un niño gay, el niño morenito que está en el otro curso, y pues no sé, yo lo trato como a los demás, le reconozco sus orientaciones sexuales, también supe de una amiga en mi salón que es lesbiana, también la trato igual que a las demás. [¿Y si alguien entra a hacer un proceso o una acción

discriminatoria qué harías? No, mira que esa comunidad tiene mucho carácter, mucha personalidad, y yo sé que se les han dicho sus cosas, pero yo no he visto ni escuchado directamente... pero yo sé que si les dicen algo maluco, ellos no les afecta [¿Pero nuevamente te pregunto, ¿tú qué harías? ¿harías algo por defenderlos, te ha tocado defender a alguien que veas vulnerable?] Sí, claro que los defendería, hasta ahora no me ha tocado, no, nadie que yo recuerde, pero lo defendería igual que a cualquiera de mis amigos si lo tuviese que hacer. Estudiante 10.

En la formación de la civilidad, el debido respeto por el otro y el reconocimiento y aprecio de la diversidad, permiten contrarrestar la idea de que en la escuela y en la sociedad todos tienen que expresarse de manera homogénea, lo cual tiene poco o nada que ver con la idea de la igualdad (Torres, 2005, p. 18).

Análisis e interpretaciones que permiten ampliar el círculo de la comprensión

Las experiencias de vida narradas por los estudiantes permiten identificar la relevancia de diferentes factores que contribuyen al proceso de apropiación de competencias ciudadanas; si bien los aspectos conceptuales y procedimentales muestran un vacío de conocimiento común, cada uno de los estudiantes participantes de la investigación ha sido transformado de forma diferente por el contexto escolar, y si bien en algunos casos las experiencias colectivas inciden en las apropiaciones de ciertas competencias, incluso esas experiencias similares son afrontadas y experimentadas de formas distintas, pues los demás contextos —familia, amigos del barrio— generan lecturas de la realidad que al ser llevadas al contexto escolar, conviven con las que el propio ámbito educativo produce, haciendo que las narraciones evidencien que el nivel de apropiación varía de un estudiante a otro.

Es en la práctica donde se evidencia todo el desarrollo de competencias y: “las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen” (Chaux, 2004, p. 8).

Al realizar el análisis de las conversaciones, se encuentra que los factores que más inciden y afectan la apropiación de competencias fueron: en primera instancia, la institución educativa como un todo, dado que esta ofrece una diversidad de oportunidades de afianzar en la práctica los procesos de formación para la ciudadanía, partiendo de los propios contenidos que acercan la conceptualización, la reflexión y actuación en diferentes circunstancias.

En algunos casos, las situaciones que aportaron al aprendizaje de dichas competencias fueron actividades pensadas intencionalmente dentro del currículo, como por ejemplo, actos culturales, procesos de elección de personero, actividades en clase, actividades deportivas, entre otras; sin embargo, los recuerdos que más se encontraban en los relatos no estaban relacionados con este tipo de actividades curriculares, en su lugar se mencionan de manera constante experiencias que no hacen parte de la programación institucional, sino que tienen relación con actividades fuera de las aulas o las concentraciones normadas, por ejemplo, durante el descanso, en la relación con los compañeros y profesores, en tiempos libres dentro de la institución, durante encuentros externos con sus compañeros de clase y otras actividades extracurriculares, son estas las que están presentes a lo largo de las narraciones y las que generan mayor movilización hacia el autocuestionamiento, la regulación de emociones y la transformación en la manera como se asumen, conciben y comportan las distintas situaciones del mundo escolar, lo cual es, sin duda, clave en los procesos de apropiación y análisis de competencias ciudadanas. Así, “La transición entre el conocimiento sobre una competencia y su uso en la vida real es uno de los retos más difíciles en la formación ciudadana. Brindar muchas oportunidades para practicar las competencias en situaciones poco a poco más complejas es una de las formas para enfrentar ese reto” (Chaux, 2004, p. 16).

Otro aspecto relevante con respecto a la apropiación de competencias ciudadanas, y en relación con el anterior, es la relación con diferentes maestros durante el ciclo escolar y cómo ellos influyen en la toma de decisiones de sus estudiantes, en la corrección de conductas, en el fortalecimiento de habilidades y talentos y en la solución de conflictos en diferentes situaciones, reconociendo en ellos un agente activo que puede contribuir de manera muy significativa en el proceso formativo. De allí que se plantea como “las estrategias de disciplina

positiva son una alternativa a los métodos tradicionales de imposición de normas y castigos. Estas herramientas facilitan el desarrollo del respeto mutuo, la cooperación y la responsabilidad” (Chaux, 2004, p. 33). Uno de los estudiantes plantea en este sentido:

Fue una buena profesora y yo soy uno de los que siempre soy muy desatento y me distraigo y, ella siempre me ayudaba y me aconsejaba y me ponía en la raya, y si y así, esa forma de llegarme me sirvió mucho [¿Qué acciones cotidianas consideras que promueven el respeto?] Pues, por ejemplo, usted está con sus compañeros y ellos son groseros con una profesora y la profesora es grosera con ellos, entonces todos se enojan, pero obviamente hay un poder que se maneja casi siempre mal... y entonces yo digo...ustedes por qué se enojan si ustedes también fueron groseros con ella, pero el mayor problema es cuando por ejemplo la profesora o el profesor es grosero con ellos y los estudiantes no, entonces yo digo... no sea grosero con ellos, sea diferente a ellos. Estudiante 1.

[¿Y cuál es el maestro que más recuerda de esa etapa de su vida?] Pues profé a todos los recuerdo porque cada uno de ellos tenía algo en particular que a mí me llamaba la atención [Pero ¿qué persona crees que aportó para ti en este trayecto del ciclo escolar?] Podría escoger algunos profesores, por ejemplo, al profesor de inglés, él fue muy buen profesor, él es muy estricto, pero es muy bueno enseñando, él sabe enseñar muy bien, me gusta el nivel de exigencia alto pero que sea justo y respetuoso, la exigencia debe ser alta pero acorde a los estudiantes y siempre respetándolos. Estudiantes 2.

Ahora bien, precisando este análisis más general de la institución como un todo, e incluso más recurrente que la referencia a los profesores tratada en líneas anteriores, el aspecto central en los relatos del ciclo escolar estudiados en relación con las competencias ciudadanas, lo constituye la interacción con los compañeros. En especial, los casos en que hay una estrecha amistad. Estas relaciones brindan numerosas oportunidades para la toma de decisiones y el actuar que pone en evidencia las competencias o forma marcos de actuación para apropiarse de estas. Se seleccionó una de las narraciones en las que estos elementos de toma de decisiones, actuación y marcos de acción posterior se evidencian con transparencia:

Profe yo recuerdo mucho cuando estaba con mi grupo de amigos en los intercolegiados, entonces ese día no nos tocó jugar a nosotros y nos fuimos a ver jugar a otros del colegio, luego con los que yo estaba dijeron que fuéramos a dar una vuelta por ese colegio y, en esas, subimos al segundo piso, entonces ellos vieron un salón abierto, en ese momento yo bajé, pero luego cuando ellos bajaron, resulta que se habían entrado a ese salón y se robaron un celular y salieron corriendo, ellos me mostraron el celular y yo no les dije nada en ese momento. Luego, resultó que vieron en las cámaras quien había sido y pues como yo estaba con ellos también me echaron la culpa a mí [¿Y luego qué pasó?] pues que nos iban a echar del colegio, yo me puse muy triste, lloré mucho, no solo porque no lo había cogido, sino por lo que habíamos hecho, pero en el colegio decían que yo era cómplice por no haberlos tirado al agua, pues, por no haberlos denunciado cuando me preguntaron, porque yo me quedé callado. [¿Y qué pasó?] no, pues a mi mamá y a mí nos tocó hacer un poco de vueltas en la alcaldía y todo para que me dejaran terminar [¿Aprendiste algo de esa experiencia?] ufffff sí, mucho profe, que uno debe cuidar las amistades pero también hacer conciencia de lo que se hace y si algo está mal, decirlo y enfrentarlos, porque por culpa de ellos yo resulté metido en un problema muy tenaz, pero lo que más me dolió no fue el problema en sí, sino lo que habíamos hecho como amigos, no haber hecho lo correcto. Estudiante 5.

Como se infiere, el contacto socio–afectivo es un factor clave para el desarrollo de competencias y los docentes, las instituciones y las comunidades académicas deben tenerlo siempre presente, las experiencias en las que se cuenta con el apoyo de un compañero de clase, sea para una situación escolar, personal o familiar es insistente en los relatos, provoca en los estudiantes pensamientos solidarios —en algunos casos altruistas y, en otros, inconsecuentes con marcos de acción preestablecidos—, y un compromiso de actuar conforme a cómo su amistad les ha tratado. No obstante, si bien en muchas de las narraciones este aspecto es favorable, incluso motiva la consideración de “buenas conductas y comportamientos” en relación con otras personas, en otros casos, la amistad conlleva situaciones en las que deben actuar con y por otros estudiantes que no son directamente sus amigos o incluso desconocidos, pero que son cercanos a su amigo o amiga.

Profesora, yo una vez estaba en el patio y le estaban pegando a un niño más chiquito con el que yo había conversado otras veces, éramos amigos ocasionales, cuando yo pasé le dije al man, ¡ey suelte al pelao!, entonces él me miró y me dijo que no fuera metido, entonces yo le dije, no sea aprovechado que él está más chiquito, entonces el man me dijo: ¡entonces venga usted, aaah! Yo le dije, no quiero problemas, pero tampoco le tengo miedo y usted se aprovecha del pelao porque lo ve pequeño, por lo menos yo si soy de su tamaño, entonces se me vino y yo de una lo empujé, y ya se iba a armar una pelea diferente, de nosotros los grandes, entonces se vinieron otros pelaos que estaban ahí y nos cogieron y luego nos llevaron a la coordinación, pero yo no iba a permitir que le pegaran al pelaito profe, ese niño es buena gente. Estudiante 7.

[¿Si tuvieras la oportunidad de volver en el tiempo a qué grado volverías?] volvería a uno de esa época de chiquitos profe, para volver a estar con mis compañeros, a esa época en la que uno era niño y no se preocupaba tanto, solo por tener amigos, un tercero, un segundo quizá, era muy divertido... ahí hice casi todos mis amigos hasta hoy. Estudiante 6.

[¿Qué vas a extrañar del colegio?] Profes, sobre todo mis compañeros, el estar aquí, los amigos profes, los amigos y las experiencias que uno vive todos los días, uno todos los días aprende algo de ellos y de ustedes. Estudiante 4.

Por otra parte, es interesante observar cómo se presentan de manera reiterada en las narraciones experiencias que describen situaciones extremadamente placenteras, agradables, felices, o extremadamente dolorosas y difíciles, las cuales evocan recuerdos fuertes de los hechos que al avanzar en el ciclo escolar se hacen valiosos como referentes para facilitar la reflexión. De esta forma, en el propio análisis del relato se logra observar cómo el criterio moral se pone en juego en una especie de autoanálisis de las experiencias generando aprendizajes que les permiten comprender mejor las situaciones para adaptarlas y, en espera, de transformaciones novedosas. “Para el enfoque cognitivo–evolutivo, el desarrollo en general es un proceso de adaptación siempre mayor y mejor orientado hacia el equilibrio. El desequilibrio o el conflicto en la interacción entre organismo y ambiente es el motor o condición para reorganizaciones estructurales hacia estadios superiores” (Barra, 1987, p. 8).

Profe, pues no sé, yo me acuerdo mucho que de primero a quinto tuve solo un problema, pero fue pues un problema como extraño, sí, estaba en quinto o cuarto, había un niño más pequeño con el brazo como quebrado, pues tenía el yeso, y él estaba con otros, como uno sale al descanso a correr y a jugar a la lleva y todo eso, nosotras estábamos jugando ahí unas amigas y yo, y él estaba por ahí, y yo salí corriendo a pegarle la lleva a otra amiga, cuando me lo lleve por delante y le quebré el otro brazo profe... y entonces claro ahí mismo yo me asuste porque era el primer problema de mi vida en el colegio y era sin intención, yo no lo quería lastimar, entonces qué iría a decir el colegio y mi mamá... y ahí mismo la citaron, la llamaron para decirle y yo sentí que el colegio realmente no entendió cómo pasó... me sentí mal porque esa situación, ese niño no paraba de llorar y, fuera de eso, yo no sabía qué hacer, ni qué decir, creo que me traumaticé por eso. Estudiante 2.

Profe yo siento que he cambiado en estos últimos años mucho... Yo perdí séptimo por vaga y por grosera, porque yo no hacía nada y les pegaba a los compañeros y a las niñas, era muy grosera con los profesores, a mí me decían algo y yo les gritaba peor, yo no hacía nada, yo era horrible y claro, perdí el año. [¿En qué momento eso cambió?] Profe, pues no se bien, pero a mí me ayudó que repetí el año con otras compañeras, y ese año para mí fue muy diferente, fue bonito porque yo a ellas las quería mucho y ellas a mí, sí cambié mucho porque venía de un ambiente muy maluco donde me hacían bullying por gordita, a otro muy diferente, ese cambio fue como de un mundo al otro, fue muy bueno. Estudiante 9.

Estas situaciones que los estudiantes narran pueden ser leídas desde Kohlberg en cuanto "... en el nivel convencional se enfocan los problemas morales desde la perspectiva de un miembro de la sociedad, tomando en consideración lo que el grupo o la sociedad espera del individuo como miembro u ocupante de un rol. El sujeto se identifica con la sociedad y el punto de partida del juicio moral son las reglas del grupo. Este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el razonamiento de la mayoría de los adultos en diversas sociedades" (Kohlberg, 1992, p. 25). La maduración del desarrollo moral permite al estudiante hacer reflexiones continuas en relación con el otro, con situaciones particulares de la vida escolar y de la vida en comunidad.

... sí, todo eso nos hizo cambiar porque ya uno reflexiona más y ve a los demás y se da cuenta que si me porto juicioso voy a tener más oportunidades acá y todo eso, en cambio si me porto mal, no me va a ir muy bien, entonces uno como que trata de cambiar, es más yo en grado 10 traté como de hacerles saber a todos que teníamos que ser un poquito más serios, menos indisciplinados. Estudiante 3.

Ahora bien, en el análisis llama la atención la forma como en las distintas narraciones se opina frente a situaciones de la cotidianidad escolar. Esto retrotrae a la reflexión los elementos ya planteados líneas atrás, de la fuerte influencia que proviene del exterior educativo formal y la necesidad que haya una relación directa entre la institución y las familias, pues, si bien desde la escuela se promueven competencias encaminadas a la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y la tolerancia, en algunos casos, desde el hogar hay experiencias —o incluso instrucciones distintas— que invalidan lo que la institución quiere formar.

profe, pero es que uno también qué hace, un niño me la tenía montada en la escuela y mi mamá venía a hablar con la profesora y ella no hacía nada, entonces mi mamá me dijo que no me dejara de ese niño, que si me volvía a insultar, o pegar, me defendiera, entonces eso hice profe, yo me defendí porque él me insultó primero... y por eso nos pusimos a pelear. Estudiante 9.

No obstante, es muy importante observar cómo el desarrollo moral de los estudiantes les va possibilitando también comprender que esas situaciones de conflicto no son apropiadas y, en la mayoría de ellos, son aprovechadas para la transformación y la autorregulación. Por esto, las experiencias de vida son importantes, el viaje por las competencias ciudadanas refleja que al finalizar el ciclo escolar los estudiantes pueden hacer reflexiones sobre las transformaciones que se dieron en relación a la manera como respondían ante un conflicto, las narraciones mostraron cómo estos estudiantes llevan a su cotidianidad actitudes relacionadas con la construcción de ciudadanía. Por todo lo anterior, es importante que los eventos reales del aula o de la institución educativa se tomen como oportunidades para la práctica, donde el desarrollo de competencias ciudadanas se haga integrando las áreas del conocimiento y a los estudiantes de distintos grupos y géneros.

Aunque en la observación realizada y el análisis documental se concluye que la institución educativa debe trabajar en la conceptualización y transversalización intencionada de los estándares de competencia establecidos por el MEN, las actividades y espacios que se vivencian como “complementos” de la dinámica académica, se convierten en los más significativos, lo cual es fundamental para una lectura e intervención directa en la institución. Esto, aunado a lo planteado sobre la articulación con el trabajo familiar, promovería y facilitaría la adquisición de competencias ciudadanas. “Profes, es que yo siempre fui como regular para las materias, pero me gustaba participar en todo lo que el colegio proponía, y también en lo que organizábamos aquí, una de las profes fue la que más me ayudó, y ayudo a mi mamá también digo yo, porque nos aconsejaba y nos decía: ¡hágale, participe en eso sí es lo que a usted le gusta!, ¡Hágale que usted es capaz! Y a mi mamá para que me apoyara... Me aconsejaba para salir adelante y no solo para poder ganar las materias". Estudiante 1.

Actualmente también se espera que la labor formativa de la escuela ofrezca a nuestros niños, niñas y jóvenes la posibilidad de adquirir y ejercitar aquellas habilidades personales y relacionales que les permitirán triunfar como personas y como ciudadanos miembros de una sociedad (Chaux, 2004, p. 30). En este, sentido los lineamientos ministeriales se llevan al plano de la conceptualización y marcan la ruta de apropiación y valoración de las competencias en los entornos educativos. En el documento sobre competencias genéricas el ICFES escribe:

El ejercicio de la ciudadanía se entiende no solo como el ejercicio de derechos y deberes, sino también como la participación en la comunidad a la cual se pertenece. En esta medida, un ciudadano competente es aquel que conoce su entorno social y político, tiene presentes sus derechos y obligaciones; posee la capacidad de reflexionar sobre problemáticas sociales, se interesa por los asuntos propios de su colectividad, participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales y busca el bienestar de su comunidad. (ICFES, 2020, p. 35)

Ahora bien, es fundamental considerar que las competencias ciudadanas, al ser transversales, obligan toda una disposición de componentes pedagógicos y educativos sobre los aspectos intervinientes. Al respecto de este tratamiento integrado e integral de lo ciudadano, Aldana (2020) afirma:

El interés por evaluar el desarrollo de las competencias ciudadanas a través de pruebas escritas y de aplicarlas a estudiantes de grado tercero, quinto, noveno y undécimo, requiere de acciones pedagógicas articuladas con los Proyectos Educativos Institucionales. La prueba contempla los estándares nacionales de competencias ciudadanas, los cuales incluyen las competencias: cognitivas, relacionadas con el desarrollo de pensamiento crítico; emocionales, generadas en el proceso de discusión dentro de los grupos de trabajo y en la interacción con el profesor; y comunicativas, que abarcan asuntos como la escucha activa, el parafraseo y la asertividad. (p. 1)

Pero, propiamente en relación con los propósitos del MEN, ¿qué se puede plantear en el marco de la investigación? Inicialmente, que los grupos de competencias ciudadanas son impulsados por la institución educativa, no obstante, al no darse una apropiación conceptual, ni promoverse el desarrollo del pensamiento lógico y crítico en las relaciones con el conocimiento, los contenidos y algunas estrategias pierden validez. Al finalizar el ciclo escolar los estudiantes tienen un concepto muy vago de lo que significa ser ciudadano, pero no tanto de las responsabilidades en medio de la sociedad, haciendo énfasis en sus narraciones sobre las necesidades individuales y colectivas que identifican y tienen empatía con su comunidad.

[¿Qué significa ser ciudadano? ¿Qué es un ciudadano?] Yo ahí me confundo profes, porque ¿un ciudadano no es a partir de los 18?, o sea, haya o no haya terminado bachillerato, ¿no? Yo entiendo que un ciudadano no necesariamente tiene que haber terminado el bachillerato... por ejemplo yo soy consciente de los problemas que tiene la juventud, de la drogadicción, de la violencia intrafamiliar que se vive a veces en las casas, hablamos de eso muchas veces en la cafetería, o sea son muchas cosas, por ejemplo, yo estoy pagando el servicio en la fiscalía y allá usted escucha y ve de todo. Usted allá ve los casos más raros de intolerancia de la gente, cosas de las que también hablábamos en el colegio, y era más fácil hablar sobre ellas, cosas como que los padres no quieren responder por los hijos, o sea son muchas cosas, entonces ya uno se da cuenta de cómo le ha cambiado el pensamiento a uno [¿En qué te ha cambiado eso? ¿En qué cambia? ¿Cómo era antes y cómo es ahora?] Pues antes a uno le hablaban de eso y lo veía muy lejano, yo pienso que uno no le da la importancia porque en el colegio las cosas

siempre se hablan, hay más respeto y todo se orienta más a como debe ser ¿sí me entiende?, pero también allá usted no está tan consciente, o sea usted vive en su mundo, pero entonces usted no se da cuenta de las cosas que le pueden llegar a pasar a los demás y, ahora, que veo esto, yo soy más consciente y quiero ayudar, y lo que se deba hacer, pero sé que no lo puedo hacer porque debo respetar las normas, aunque mucha gente va a mirar cómo va su caso y no se ha hecho nada. Usted puede ver una persona muy tranquila y con una sonrisa de oreja a oreja, pero usted no sabe si ahora esa persona va a llegar a la casa y va a estar bien, qué problemas tiene, y así... [¿Y cómo aprendiste eso?] Pues lo que le digo profe, las cosas que uno aprendió las compara con lo que escucha, con las cosas que uno ve, las vivencias más que todo profe, y uno quiere ayudar y hacer más, pero a nosotros no nos permiten intervenir. Estudiante 6.

Enrique Chaux explica cómo a través de la identificación de dilemas morales los niños, niñas y jóvenes, pueden desarrollar competencias ciudadanas como la argumentación, la valoración del punto de vista de los otros, la coordinación de perspectivas y la toma de decisiones, las cuales son fundamentales para el desarrollo de ciudadanía. Como se infiere, las experiencias de vida se relacionan acá directamente, colocan en situación a la persona, le obligan a la reflexión y a la actuación, una puesta en escena de las competencias (Chaux, 2004, p. 41).

La armonía entre ley, moral y cultura es la situación en la cual cada persona selecciona moral y culturalmente comportamientos, pero los selecciona dentro de los comportamientos legales, pudiendo esa opción ser distinta de persona a persona, de comunidad a comunidad (Mockus, 2002).

[¿Qué podemos decir sobre las libertades de un ciudadano?] [¿Cuáles son esas responsabilidades?] Aquí en el colegio tienes unas normas del manual de convivencia que te rigen, tú vas a salir a la calle y estas normas no van a ser tan visibles y eso no nos lo enseñan con claridad, ya no va a estar el profesor detrás de ti, ni el coordinador, ni el rector, sales a una sociedad y allí todo es muy diferente [¿Diferente, por qué, en esa sociedad qué libertades tienes?] Claro, una tiene el derecho al libre desarrollo de la personalidad y a la libre expresión, aquí en el colegio eso no es tan claro, más que todo eso, yo digo que después de que usted no le haga daño a nadie todo está bien, pero a veces siento que el colegio es distinto

al mundo. [¿Y cuáles serán tus deberes?] Deberes, por ejemplo, yo digo que uno de los que más impacta es, por ejemplo, ahora sé ve mucho de la contaminación, por ejemplo, deberes así, es como no quisiéramos vivir y ayudar para que eso no pase, por ejemplo, se ve mucho que la gente va comiendo y tira la basurita, o la gente no se pone los cascos en las motocicletas, uno de los deberes sería guardar la basurita y esperar a llegar a la casa para tirarla en la caneca, o usar los cascos porque está en riesgo la misma vida, por eso las libertades y los deberes deben estar siempre en una misma. Estudiante 10.

Algunas conclusiones y recomendaciones que surgen del estudio y que podrían ser tomadas en la cuenta por otras instituciones en condición similar

De acuerdo con las observaciones, los análisis de las narraciones en todos sus formatos y, atendiendo a las competencias ciudadanas propuestas por el MEN, se consideran, a manera de compilación de este estudio, algunas afirmaciones como conclusiones de la investigación, las cuales bien podrían ser tomadas en la cuenta por otras instituciones de educación que estén desarrollando —o consideren desarrollar— estudios similares. La primera, 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 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.

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 generan criterio para la toma de decisiones en los grados superiores próximos a finalizar el ciclo escolar.

Por otra parte, un importante aspecto que deja el análisis del ejercicio investigativo tiene que ver con la “adquisición de conocimientos” para el ejercicio de la ciudadanía en el ciclo escolar, la cual es altamente deficiente, en cuanto falta apropiación [aprehensión] de conceptos, mecanismos y procedimientos fundamentales que posibiliten el ejercicio pleno de su rol como ciudadanos y les permita exigir, defender y cumplir sus derechos y deberes en garantía del bienestar personal, social y la sana convivencia.

Esto 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, es importante considerar para el tratamiento de estas temáticas, la importancia que el desarrollo del pensamiento crítico y la enseñanza de la lógica entendida como la disciplina de los razonamientos correctos y sólidos genera en los estudiantes (Bedoya y Muñoz, 2007).

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; y, finalmente, con la participación y responsabilidad a través de la toma de decisiones e intervención en situaciones habituales que le exigen su presencia.

En compendio de lo expresado, en el desarrollo de competencias durante el ciclo escolar se encuentran vinculados —y en algunos casos perfectamente integrados— diversos componentes como la familia, la comunidad a la que se pertenece, la relación con los pares, que al entrecruzarse con la dinámica escolar generan una incidencia importante en la apropiación de competencias por parte

de los estudiantes. Estos factores tienen un impacto importante que debe ser siempre tenido en la cuenta por la institución educativa al momento de diseñar las estrategias para la implementación de los estándares de competencia, además, desde la firme convicción que todas estas competencias redundan en los procesos de desarrollo humano en cuanto contribuyen en grado principal a una formación integral, brindando a cada estudiante la posibilidad de ser protagonista de la construcción de identidad en relación con su contexto, la cual redunde en la construcción de una sociedad pacífica a través de una ciudadanía responsable.

Finalmente, y a manera de un anejo compendiado de la investigación, se dejan algunas proposiciones para el análisis de la Institución Educativa Liceo Gabriela Mistral y que podrían ser tenidas en la cuenta de forma proyectante por otros centros educativos.

La institución educativa debe diseñar estrategias didácticas creativas, llamativas para los estudiantes, que les motive a la participación consciente y activa para facilitar la apropiación de competencias y conocimientos, así como facilitar situaciones intencionadas para la reflexión y el análisis, preparándonos para el ejercicio de la ciudadanía en la institución y en otros entornos.

Lo anterior implica, necesariamente, repensar y resignificar el currículo para el fortalecimiento de competencias de conocimiento y cognitivas, y dar mayor relevancia al denominado “currículo implícito”, el cual tiene un papel fundamental en la socialización y en el cual se ponen más en práctica las competencias ciudadanas.

Es fundamental fortalecer las acciones encaminadas a promover el pensamiento crítico y la argumentación, incluyendo, además, la capacidad de clasificar y sistematizar la información para tomar postura de manera más adecuada y objetiva frente a las situaciones que se presentan.

Se hace relevante generar espacios de escucha para los estudiantes —las narraciones de experiencia de vida utilizadas en esta investigación son solo un modelo— para conocer sus necesidades, gustos, orientaciones, dificultades y expectativas frente a la formación en competencias ciudadanas, esto permitirá

no sólo valorar las actividades en sí mismas, sino generar acciones pertinentes y contextualizadas.

En relación con el trabajo curricular más explícito, se resalta la necesidad de fortalecer la apropiación [aprehensión] de competencias ciudadanas desde todas las áreas mediante la transversalización de contenidos articulados a través de diferentes estrategias didácticas que fortalezcan el saber, el saber hacer y el saber ser, elementos principales en una propuesta de desarrollo humano.

Es importante que los docentes y directivos de la Institución se acerquen a una formación cercana con el desarrollo moral en los niños y adolescentes, y en especial, implementen los resultados de esta formación diseñando y realizando ejercicios de dilema moral en sus clases, los cuales logren vincular contenidos, situaciones del mundo académico y experiencias extraescolares.

Para próximas investigaciones se recomienda a la Institución entrar en análisis más profundos sobre algunos grupos de competencias, los factores que afectan la apropiación de conocimiento y, en especial, sí estos tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico; finalmente, estudios sobre implementaciones curriculares trasversales aportarían a comprensiones más integradas de la formación de competencias ciudadanas en la Institución.

Referencias

- Aldana, W. (2020). La evaluación de competencias ciudadanas desde las pruebas SABER. *Magisterio*, Tomado de: Saber-Saber Ciudadanía. Autor: Wilson Aldana León. pp. 52-53. Consultado el 16 de noviembre, 2020. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-de-competencias-ciudadanas-desde-las-pruebas-saber>
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 19 (1), 7–18.
- Bedoya, L. & Muñoz, J. (2007). Aproximaciones para una defensa de la lógica formal como elemento relevante en la educación de hoy en nuestras universidades. *Revista Páginas* Nro. 79. Pereira: UCP [UCPR].
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Chaux, E. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula*. Ediciones Uniandes.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. pp. 162–167.
- Gibbs, G. (2002). *The Use of New Technology in Qualitative Research*. Introduction to Issue. *FQS*.
- Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Marco de Referencia. Módulo de competencias ciudadanas Saber 5.º y 9.º, Saber 11.º, Saber TyT, Saber Pro*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).
- Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación. (2019). *Módulo de competencias genéricas. Guía de orientación Saber TyT 2019–1*. ICFES, consultado el 16 de noviembre, 2020. Disponible en: <https://www.icfes>.

gov.co/documents/20143/1362479/Guia%20de%20orientacion%20modulos%20de%20competencias%20genericas%20saber%20tyt%202019-1.pdf

Instituto colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). *Guía de orientación Saber PRO 2020. Módulo de competencias genéricas*. ICFES, consultado el 16 de noviembre, 2020. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1891934/Guia+de+orientacion+de+Modulos+genericos+Saber+Pro-2020.pdf/a0f24d6f-d82e-cf94-0c1b-2c6fb3acddb0?t=1597776761084>

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Desclée de Brouwer.

Mallimaci, F & Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Instituti Di Tella. Disponible también en versión en línea en: <http://jbposgrado.org/icuali/M%E9todo%20biogr%E1fico.pdf>

Mieles, M., Tonon, G. & Alvarado S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información. *Universitas Humanísticas*, 74, pp. 195-225.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *Guía 6 Estándares Básicos para la Formación de Competencias Ciudadanas*. IPSA.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Cartilla 1. Brújula Programa de Competencias Ciudadanas*. Amado Impresores SAS.

Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectiva*. Vol. 32, No, 1, pp. 19-37.

Muñoz, J. & Arcia, J. (2008). La imaginación y su papel en la Investigación y el conocimiento: la metáfora en el nuevo espíritu científico. *Revista Páginas* Nro. 82. UCP [UCPR], pp. 73-90.

- Orellana, D. & Sánchez, M. (2006). Técnicas de Recolección de Datos más usadas en la Investigación Cualitativa. *Revista de Investigación Educativa [RIE]* Nro. 24 (1), pp. 205-222.
- Penn-Edwards, S. (2004). *Visual Evidence in Qualitative Research: The Role of Videorecording*. TQR.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Edmund Husserl*. Editorial San Pablo.
- Torres, A. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Ascofade.
- Vielma E. & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, Vol. 3 (9), pp. 30-37.4.

CAPÍTULO 3

Narrapaz: narrativas inmersas en dilemas sociales que fomentan emociones para la paz¹

Viviana Lorena Ortiz Villada²

Daniel Humberto Ospina Ospina³

Resumen

En este capítulo se presenta 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 Rural. 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 y que intenta estudiar el contexto natural en una institución rural bajo la modalidad de Escuela Nueva. 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. 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 una ciudadanía en una sociedad heterogénea y pluralista. Se considera importante establecer procesos constructivos constantes, transversalizando la Cátedra de la Paz con narrativas para permitir la exteriorización de aquello íntimo de cada persona.

1 El presente capítulo es producto de un ejercicio de investigación educativa realizado en el marco de la Especialización en Edumática de la Universidad Católica de Pereira.

2 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, Especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira, Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Coordinadora Pedagógica en el Centro de Innovación Educativa de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: viviana.ortiz@ucp.edu.co

3 Candidato a Doctor en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano y Especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: daniel.ospina@ucp.edu.co

Palabras clave

Dilemas sociales, emociones para la paz, narrativas hipertextuales.

El contexto social de una institución educativa rural colombiana

La escuela de interés, está ubicada en una vereda del municipio del Valle del Cauca, trabaja bajo la modalidad de Escuela Nueva y es catalogada como 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. Los estudiantes y miembros de la comunidad no han desarrollado dentro de sus prácticas una cultura de paz, de ciudadanía y ello se ve reflejado en sus relaciones interpersonales, en el trato con el otro—niño, el otro—adulto y la falta de comunicación. Un claro ejemplo de dichas situaciones se presenta cuando la docente que acompaña al grupo manifiesta: “ese niño es muy agresivo en la escuela, hoy precisamente un compañero le pegó sin culpa y este niño cogió un palo y le dio duro que porque le había dado en la cara y no se iba a aguantar que nadie le pegara”.

Parece que aquello vivenciado en las esferas primarias de los estudiantes, es lo que ellos efectivamente muestran a su alrededor, puesto que es allí, en primera instancia, donde se constituyen como sujetos y forjan su identidad: “he visto mucho maltrato en la forma de castigarlos entonces eso afecta porque lo que ellos reciben es lo que ellos van a dar, si ellos reciben en la casa mucho maltrato físico, psicológico y verbal, eso es lo que ellos van a levantar en la escuela”, como lo expresa la docente que acompaña al grupo.

Si el cuidado y acompañamiento desde el hogar y la comunidad, no forma para la paz, ni en el ámbito emocional, ¿qué lugar o papel cumple la escuela? o mejor aún, ¿desde dónde puede trabajar la escuela para el fomento de relaciones de paz? En este sentido, se pretendió entonces con este trabajo determinar el impacto que tienen las narrativas, inmersas en dilemas sociales, en el fomento de emociones para la paz. Luego de un diagnóstico, se inició con la construcción e

implementación de narrativas hipertextuales acordes al contexto, la construcción de relatos por parte de los estudiantes que responden a los dilemas sociales planteados y posteriormente el análisis de las emociones para la paz que emergen a la hora de tomar decisiones.

Debe tenerse presente que en ocasiones la formación humana va encaminada hacia el ocultamiento de la misma condición y de su principal característica: la vulnerabilidad, principalmente en la escuela, lo cual lleva a la invisibilización no solo del otro, sino del mismo sentir, por el desconocimiento del papel que cumplen las emociones, tal y como se evidencia en el relato grabado de una estudiante: “Las emociones son como si a uno le dieran un animal o le compraran juguetes” (Estudiante #1), se percibe una relación directa del sentir con una materialización, lo que puede causar una distorsión en la generación del pensamiento narrativo, especialmente en contextos rurales, pues se hace evidente que ante el cuestionamiento emocional se remiten a las cosas que los hacen sentir, ya sean objetos o una situación pero que no impliquen una “fragilidad”.

Educar para la paz: implementando la Cátedra de la Paz en el aula

Para Chaux (2003), algunos niños y jóvenes que crecen en contextos con altos niveles de violencia desarrollan comportamientos agresivos, en parte porque en esos contextos la agresión y la violencia pueden ser consideradas legítimas y valoradas socialmente. Esta ausencia de emociones para la paz, que se percibe también en las instituciones, es un problema visible e identificado principalmente en el accionar de la comunidad educativa, ya que se desvincula el contexto social a los procesos realizados y a la Cátedra de la Paz, sin tener en cuenta que esta se concibe como una forma de responder a las necesidades formativas de los estudiantes en el contexto del postconflicto.

Lo que supondría que cada Institución Educativa debería estar diseñando, o al menos apropiando, material correspondiente a la Ley 1732 (Ley de Cátedra de la Paz), sin embargo, es poco el conocimiento adquirido y socializado. En las escuelas el trabajo termina siendo autodidacta y con base en talleres del área de ética y valores, así lo expone la docente de esta escuela al mencionar que “se trabajan los valores, la toma de decisiones, he trabajado poquito sobre habilidades

para la vida que en esa parte se trabaja resolución de problemas. A nosotros no nos han capacitado, nos dijeron implementemos como una asignatura”.

Se espera que con la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la Ley 1732, en las aulas escolares, se incremente la cultura de paz basada en los requerimientos científicos de la sociedad del conocimiento, en el respeto y la exigencia de los derechos humanos, en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos, en la disposición para la resolución pacífica, buscando la generación de prácticas y actitudes como la reconciliación y el perdón (Salamanca et al., 2016).

Aunque la Cátedra de la Paz es obligatoria en el sistema educativo, no siempre es tomada en cuenta para la planeación del acto de enseñanza y mucho menos para la formación de futuros ciudadanos. La Cátedra se ve limitada por la falta de capacitación, material y hasta por el desconocimiento del contexto. Pensando en el material y la planeación de la enseñanza–aprendizaje, este proyecto propone a las narrativas inmersas en dilemas sociales como estrategia que permita contribuir a transversalizar de forma directa a la escuela, y en especial a la Cátedra de la Paz, con la educación emocional, para lograr una transformación sólida de la experiencia dolorosa o negativa y resignificarla hacia la diversificación, la conciliación y la resiliencia.

De dilemas morales a dilemas sociales, emociones en contexto

Se puede entender por dilema una situación conflictiva consigo mismo, en la cual se debe tomar una postura frente a una acción a realizar que favorece a la persona propiamente o que busca un bienestar colectivo, en los dos casos, lo que intenta beneficiar al individuo no beneficia al grupo y en sentido contrario, lo que beneficia al grupo no beneficia al individuo; “Estas decisiones son particularmente difíciles porque están enfrentando valores o principios éticos, por ejemplo, la honestidad y la lealtad” (Chaux y Velásquez, 2017, p. 27). Es por ello, que se habla de dilemas morales en la Cátedra de la Paz como estrategias pedagógicas que permiten la discusión, el análisis, el debate y que fomentan la toma de decisiones:

Los dilemas morales y los debates son excelentes estrategias pedagógicas para practicar las habilidades de escucha activa: parafraseo (decir con mis propias palabras lo que la otra persona acaba de decir para que se sienta escuchada y para verificar que comprendo lo que quiere decir), clarificación (hacer preguntas para aclarar o para profundizar), reflejo de emociones (reconocer las emociones del otro), uso de lenguaje no verbal (mirar a la persona que habla a los ojos, tener una actitud corporal de atención), etc. (Chaux et al., 2017, p.137)

Por lo anterior, es que se piensa el impacto que podrían tener las narrativas (como estrategia de enseñanza del maestro o de aprendizaje del estudiante) para la generación de emociones para la paz usando como medio los dilemas, esta vez sociales, para que sean contextualizados y permitan un constante cuestionamiento sobre su accionar cercano. Debe tenerse presente que el sujeto al intentar tomar una posición se puede extrapolar inicialmente a sus sentires y de acuerdo a ello decidir.

Por ello, se teje una sincronía entre dilemas y emociones, encontrando a las últimas en lo más íntimo de cada sujeto y en la interacción con los otros, pues lo que afecte al círculo primario afectará al mismo sujeto. Para sobrevivir el individuo necesita de la interacción constante con el otro, por lo cual requiere de la percepción de diversas habilidades (intelectuales, interactivas, emocionales, éticas, morales, culturales) que regulen su vida y sus prácticas cotidianas.

Las emociones podrían entenderse como aquellas fuerzas subjetivas que de una u otra manera le dan direccionalidad y sentido a las acciones, posturas, razonamientos y sentimientos que poseen los sujetos, esto, teniendo presente que las emociones “son eudaimonísticas, es decir relativas a lo que la persona considera valioso para una vida lograda. (...) son localizadas: tienen un lugar en mi propia vida y su importancia depende de aquello que contribuya al logro de mis metas” (López, 2016, p. 99), además rigen las reacciones que se tienen frente a cada suceso o individuo en particular. Para Máiz (2010) las emociones “(...) Preparan, conservan, memorizan y reelaboran los «significados reactivos» más directamente atribuidos a objetos, personas o acontecimientos que los seres humanos experimentan en contextos dados” (p. 35) y la narrativa se convierte en una mediadora, en una herramienta de enseñanza y aprendizaje emocional.

La emoción sirve para efectuar estimaciones evaluativas de los objetos dependiendo de las creencias que pueden ser exactas o inexactas y, en todo caso, susceptibles de ser modificadas a través de la enseñanza. Por tanto, deben ser consideradas como una de las capacidades humanas básicas, a través de las cuales se propende por el desarrollo cognitivo, el afinamiento afectivo y el florecimiento personal de los individuos, además del establecimiento de la valoración y el aprecio de objetos–sujetos externos vinculados a las ideologías de vida, a los objetivos y metas que cada quien persigue para el mantenimiento del bienestar colectivo e individual, y es que “sin emociones no hay empatía posible y sin empatía no hay en rigor seres sociales ni ideologías compartidas, ni identidades colectivas, ni eventual acción de consenso” (Máiz, 2010, p. 38).

En consecuencia, se hace necesario formar en emociones para lograr promover la sensibilidad y la reconciliación, mucho más en una sociedad que ha “(...) ‘Normalizado’ la crueldad humana y esto nos ha llevado al silencio y a la ausencia de reflexión. En otras palabras, hemos consentido el mal cometido contra otros y, para ello nos hemos enmudecido. Con estas prácticas nos volvimos ciudadanos indiferentes” (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez y Cortés, 2015, p. 8), y se refleja en las relaciones de conflicto que día a día se tejen y se visibilizan en el campo educativo, en esta medida, se habla de emociones para la paz, como aquellas que “Se constituyen en potencias que hacen posible hacerse cargo de ese otro” (Quintero et al., 2015, p. 29), de reconocerlo, ser racional y sentir racionalmente, puesto que “Una pedagogía de las emociones para la paz coadyuva a erradicar prejuicios y estereotipos desde los cuales descalificamos y deshumanizamos a los otros, para despojarlos de su condición de humanidad” (2015, p. 8), a través de ellas se despierta el interrogante por la fragilidad humana y se lleva a la generación de lazos de solidaridad y comprensión.

Las narrativas como estrategia de enseñanza y aprendizaje que fomentan emociones para la paz

La narrativa como acción social, es un modo de pensar que posibilita la organización de experiencias para la resolución de problemas, puesto que “(...) Cuando nos comunicamos con los otros o con nosotros mismos conformamos nuestro ‘yo’, y construimos y damos significado a nuestras acciones y a nuestra

experiencia” (Santamaría y Ramírez, 1998, p. 250), por tal motivo, el discurso se convierte en un mediador entre el conocimiento y la relación con el mundo, con los demás y consigo mismo, al comprender que en el sujeto está presente otro que lo caracteriza dialógicamente otorgando una construcción de significado, la narración entonces “No es únicamente una clase de discurso, sino un modo de pensamiento, una acción por la que los individuos organizan su experiencia en las transacciones con el mundo social” (Santamaría y Ramírez, 1998, p. 247).

La narrativa se convierte en una forma de entender, interpretar el entorno y movilizar el pensamiento. Es un arte que permite la relación entre lo interior y exterior vinculado al sujeto, “Es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación” (Bruner citado por Siciliani, 2014, p. 32), por lo tanto, no se considera como una simple estrategia didáctica con el fin de lograr concentración en los estudiantes. Narrar es un acto interpretativo que refleja las realidades humanas y los comportamientos de comunidades, tanto a nivel social y simbólico, como cultural.

Para McEwan & Egan (1998) la narrativa más que un estilo, adopta la forma de un ritmo que surge de las pautas implícitas en la vida y los actos de los seres humanos. Puede ser la narrativa quien le devuelva los contenidos del currículo, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas. Para este ejercicio en concreto espacios de enseñanza y de aprendizaje dialógicos, reflexivos, creativos, que movilicen y que además fomenten la conciencia emocional en pro de una construcción de paz, al permitir plasmar lo íntimo de cada sujeto.

Marco Metodológico

Narrapaz (narrativas para la paz) se elaboró con la participación de la docente y los estudiantes de una escuela rural del Valle del Cauca; como muestra se tomó a los grados segundo, tercero y cuarto, conformando un grupo focal de 6 estudiantes, divididos en: 4 mujeres y 2 hombres, en edades que oscilaban entre los 8 y 11 años. De los videos obtenidos, las grabaciones y las narrativas, se tuvo como unidad de análisis la oración.

Ahora bien, recordando que el objetivo de este ejercicio es determinar el impacto que tienen las narrativas hipertextuales⁴, inmersas en dilemas sociales, en el fomento de emociones para la paz, se trabajó desde el enfoque histórico–hermenéutico. Según Vasco (1990) alude a dos aspectos principales: “en primer lugar, trabajar con la historia como eje y en segundo lugar, se acentúa el aspecto hermenéutico, es decir, el deseo de interpretar la situación”(p. 14), lo que en gran medida permite analizar el impacto que tienen las narrativas, inmersas en dilemas sociales, en el fomento de emociones para la paz en estudiantes de Escuela Nueva.

El enfoque hermenéutico responde a un paradigma de carácter cualitativo, en el que se intenta estudiar el contexto natural, para proporcionarle sentido e interpretar fenómenos y significaciones. En este tipo de investigaciones toman importancia las voces de quienes son entrevistados u observados, considerando que se parte de:

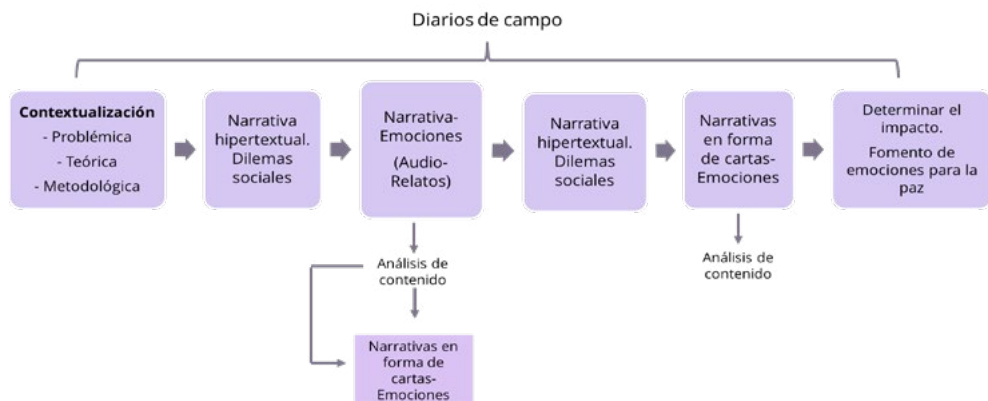
Un interés por comprender a los individuos dentro de sus contextos o mundos de vida, es decir, se busca el sentido de la acción humana, dar cuenta de los cambios que se operan en los procesos de construcción de la realidad social, indagar por las representaciones o imaginarios que las personas tienen de sí mismas, de sus grupos, de su entorno, de su vida cotidiana y de su hacer. (Quiroz, Velásquez, García y González, 2002, p. 40)

Para ello, se parte del método fenomenológico, permitiendo indagar por los sentidos de experiencia de los sujetos y en el que “lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (Ghiso, 1996, p. 42). Para lograr esta interpretación, en la recolección de información se hizo uso de técnicas como la observación participante, el grupo focal, la entrevista semiestructurada y la cartografía corporal.

4 “El hipertexto se puede definir como un texto electrónico predispuesto a multitud de enlaces y conexiones con otros textos, donde el trayecto o recorrido de lectura está liberado a los propios intereses del lector de turno” (Rodríguez, 2003, p. 1). Desde esta concepción, las narrativas hipertextuales se convierten en una apuesta educativa para la interpretación de diversas voces de la comunidad, las cuales cuentan relatos sobre situaciones, sugerencias y sueños que son recontados desde una estructura abierta y flexible, por lo que se convierten en una herramienta de selección, reconstrucción y transformación. En Narrapaz, se usaron para la articulación de la narrativa a otras fuentes y escenarios que desde la historia se enlazaban, posibilitando una interactividad entre el estudiante y el personaje.

A continuación, se presenta el esquema del diseño metodológico, propuesto de forma general:

Figura 1. Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia

Así pues, en un primer momento de diagnóstico y contextualización se realizó una entrevista a la docente y una cartografía corporal a los estudiantes. Con estas se pretendió ubicar y conocer su pensar sobre las emociones, la paz y la relación entre ambas de acuerdo a sus experiencias. El diagnóstico muestra un acercamiento a lo que ellos concebían como emociones de felicidad: “las emociones son algo del corazón que se sienten y le dan mucha felicidad a uno” (Estudiante #2) y que a su vez posibilitan el vivir sin conflicto: “en las emociones para la paz uno vive feliz, sin conflictos” (Estudiante #2), “la paz es como si uno está peleado con una persona y se contenta” (Estudiante #1).

Con la información recolectada se realizó la construcción y aplicación de una narrativa hipertextual contando una historia relacionada con el contexto, en ella se propuso como personaje principal a un niño de ciudad que migró al campo por problemas familiares, Juan (personaje principal) en su cotidianidad experimentó varios dilemas sociales, cada dilema tuvo la descripción detallada de la situación y al final dejaban unos cuestionamientos sobre lo que los estudiantes harían en su lugar, lo cual permitía el debate constante. De los dilemas que se construyeron se destacan tres: el primero, una situación en donde Juan debe

reflexionar sobre el valor de la honestidad, al tener una relación de confianza, simpatía y afecto con el otro—niño implicado y una necesidad sobre algo material.

En respuesta a este dilema inicial se expresa por parte de los estudiantes una dualidad entre el hacer lo que consideraban correcto y lo que no, posicionándose en su escala de valores para poder dar una solución. Para ello, se recurrió al diálogo y se llegó a un consenso: “Yo se lo pediría prestado para cargar el mío” (Estudiante # 5), “Yo le diría a la profesora o a la mamá y recuperaría el mío” (Estudiante # 1). Lo anterior dio cuenta que pese al interés que mostraron por el otro, el pensamiento para satisfacer lo que se planteó como necesidad material era superior, se pensaba para sí mismo.

Para el segundo dilema, se proyectó una circunstancia en la que Juan debía elegir entre ir a hacer algo que había estado esperando por mucho tiempo, que lo motivaba, lo tenía ansioso y entusiasmado para ayudar a una de sus compañeras de escuela que había sido solidaria con él, aunque eso significa aplazar su quehacer.

Como resultado se observó que mientras que en el primer dilema respondieron según lo que creían era el “deber ser”, en este el accionar demostró una ambivalencia mayor en la que finalmente se decidieron en su mayoría a actuar de la misma forma: “Decirle que no puedo, porque estaría ansiosa, otro día se lo haría” (Estudiante #1). La poca empatía, el saber ponerse en el lugar del otro y actuar ante casos hipotéticos a través de la narración, revela que no es un proceso automático el lograr concebir a los otros como entidades profundas con pensamientos, sentimientos y anhelos propios, por lo tanto, es más fácil usar las circunstancias para propios fines, respondan estos o no a los cánones establecidos socialmente.

En el tercer dilema, se partió de un problema de rivalidad causado por una premiación a Juan en la escuela, en la que uno de sus mejores amigos sintió que era una injusticia porque no se lo merecía y comenzó a culpabilizarlo. El personaje principal de la historia debía saber qué decisión tomar y cómo actuar ante dicho episodio.

En efecto, los estudiantes expresaron una dualidad emocional en la que se mantienen características narcisistas: “Estaría muy triste, pero lo dejo que se enoje conmigo y que siga bravo” (Estudiante #3), “Yo lo aporrearía, porque no tiene razón por enojarse, por ser tan envidioso, me daría rabia” (Estudiante #1), y por otro lado: “Yo le diría con tranquilidad, cuando esté más calmada que por qué se enojó conmigo” (Estudiante #5), la última intervención en un intento de ponerse en el lugar del otro, de ser empático. Esta capacidad debería comenzar a “Cultivarse desde la infancia, con mínimas nociones sobre la empatía y el interés por el otro ya que está dominado por el narcisismo” (Bernal, Cuellar–Villalobos y Quintero, 2016, p. 170), por lo que puede verse afectada la capacidad de comprender y ver más allá que un simple cuerpo ajeno al propio.

Posterior a las discusiones generadas, se pretendió dividir al grupo por equipos de trabajo para la realización de una expansión de la historia, en dicho proceso se pudo dar cuenta de una situación conflictiva dentro del aula, donde una de las estudiantes era excluida por el resto de sus compañeros: “yo no quiero hacerme con ella” (Comentario Estudiante #2), “yo menos” (Comentario Estudiante #1), “a mí ni me miren” (Comentario Estudiante #3), “yo trabajo sola” (Comentario Estudiante #6). Lo cual, efectivamente, generó un desvío en la investigación, pues se contaba con un problema real y de momento que era de importancia abordar y que se relacionaba directamente con el fomento de emociones para la paz en la escuela.

Para caracterizar el origen del problema que se detectó, se realizó un ejercicio en el que a través de videos y cuentos digitales se evidenciaron algunas emociones, se exteriorizan mediante el movimiento del cuerpo y finalmente se dio paso a la escritura de narraciones en forma de cartas. Con este último ejercicio se pretendió escribirle una carta a alguien, anónimamente, que perteneciera al salón de clases, con el requisito de mantener presente en el cuerpo de la narrativa alguna emoción. De cinco cartas escritas, cuatro responden a una emoción, la ira y tres eran dirigidas a una misma compañera del salón, la que era excluida: “Lo siento que te diga esto pero la rabia que siento por ti es (...) odio (...) lo que yo te digo es que eres una lagartija flaca (...) ojala nunca ubieras existio (...)” (Estudiante #1), “(...) Ella me digo que no porque yo esque le via quitado al amor

de su vida pero yo no le quite (...) entonces yo le quite la mano de ensima y (...) ke di una calletada y me fuy” (Estudiante #2).

Se hace evidente la puesta en común de una emoción construida socialmente, es decir, una emoción pública, que sin saberlo convergen en las narraciones en forma de menosprecio, resentimiento y usando un lenguaje despectivo hacia el otro—par, hasta el punto de posiblemente deshumanizarlo. Solomon (2007) comprende la ira como una emoción universal en virtud de las condiciones y circunstancias comunes de la vida humana, puesto que: “(...) la condición humana, bastaría para explicar porque tenemos tantas emociones en común, especialmente el miedo, la ira, la tristeza, el asco y alguna forma de afecto o cuando menos, un sentimiento de dependencia” (Solomon citado en López, 2016, p. 90).

Por lo tanto, se puede decir que algunas emociones y maneras de actuar son básicas o universales, al partir de una implicación en el mundo, de una situación e interrelación, esencialmente cuando se toma una posición de haber sido agraviado u ofendido. La ira se convierte en una emoción intencionada hacia alguien o algo, y en ella misma se contiene un juicio evaluador que conlleva una responsabilidad.

En este sentido, la narrativa posibilita representar y comunicar lo que se piensa y se siente, por lo que se relaciona directamente con las emociones, ya que estas, como se ha mencionado con antelación, pese a su singularidad dentro de cada individuo, actúan en contextos intersubjetivos, esto se expone en el argumento de una de las estudiantes al decir que: “Tu me caias bien primero pero besde que nos mentiste ahora te odio mucho (...) eres muy desonesta cruel fea orenda del mundo entero te odio demasiado (...)” (Estudiante #3).

Se puede subrayar, entonces, que las emociones presentan unos rasgos distintivos y específicos que muestran el nivel de influencia y protagonismo que poseen dentro del mundo de cada individuo, por lo que son volubles de acuerdo a quién y a cuántos la sienten, un sujeto puede sentir como suya una causa o conflicto que mueve masas, por lo que la emoción, en este caso la ira, también es

sentida. Para entender un poco mejor lo anterior, se plantean unas características generales de las emociones públicas, también llamadas políticas:

1) Están dirigidas a un objeto; 2) guardan una estrecha relación con las creencias; 3) pueden calificarse de racionales e irracionales, verdaderas o falsas, es decir, no son siempre correctas, como no lo son tampoco las creencias o las acciones; y 4) pueden modificarse mediante la reelaboración de las creencias, y pueden, por tanto, ser educadas de acuerdo a los principios y particularidades del entorno en el que se encuentra cada ser humano. (Nussbaum citada por Máiz, 2010, p. 36)

La ira, como emoción política, pese a ser constitutiva de la naturaleza, no debería pasar desatendida, sino más bien, se debe aprender a moderarla y educarla, aprender cuándo, dónde, cuánto, con quién y en qué circunstancias sentirla, pasándola de su carácter irracional a uno completamente racional.

Para ello, se pasó a la construcción de otra narrativa hipertextual, en la que se describió simbólicamente la historia de vida de la estudiante afectada, quien por dicha problemática dejó de asistir a la escuela, se partió de allí para crear un dilema que pudiera dar horizonte a posibles soluciones. En la primera parte de la narrativa antes descrita, se mencionó a una compañera de Juan que mostró solidaridad con él, pues ella fue la protagonista del relato seguido; María era una niña que sufría de maltrato físico y psicológico en el hogar, se había escapado y dormido en el monte, la familia tenía advertencias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y aun así las cosas no parecían cambiar mucho, por lo que la niña tenía un comportamiento que reflejaba todo lo que sucedía en el hogar, desplazándose del rol de víctima a victimaria en la escuela, para finalizar, se planteó el interrogante sobre lo que debía hacer Juan conociendo la situación.

A la hora de responder ante esa situación, se dispuso de dos momentos para contrastar lo que sucedía de forma colectiva con lo que pasaba de forma personal, ya que en el desarrollo de la metodología, se había evidenciado mayor interés por el otro cuando se generaban actividades de interacción. Por tanto, para el ejercicio grupal se realizó una discusión de lo que ellos harían siendo Juan: “Yo le daría posada, le diría que se quede en mi casa” (Estudiante #1), “¡Ja!, hablaría con los papás o con otros familiares, imposible que nadie ayude” (Estudiante

#2), “Llamaría a la policía y le cuento todito lo que sé para que ellos allá sepan qué hacer” (Estudiante #4). Evidentemente, en sus relatos se logra percibir una identificación con el sufrimiento ajeno, se logran imaginar en las experiencias del otro, en otras palabras, se logra de alguna manera una resonancia compasiva.

Sin embargo, cuando se propuso la creación de narrativas en forma de cartas para el trabajo individual, los estudiantes arrojaron de nuevo la tentativa universal a la emoción de ira, pues relacionaron la situación simbólica con la historia de vida de su compañera, lo que dio cuenta del conocimiento previo que tenían del contexto de la estudiante: “(...) Cren que mi familia es megor (...) la niña siempre tiene envidia de nosotros (...) ellos es dia y de noche con el radio prendido y no pagan la luz y cuando le pasan el resibo no pagan y abeses nos quitan la energía” (Estudiante #2), “Eya se comporta por que la mamá trabajaba en un bar y eya cojio ese ejemplo y tanpoco la educaba y el papá de eya estaba en la carcel y eya le falta un papá (...)” (Estudiante #3).

Se demuestra así, que pese a conocer el entorno de la niña, no son capaces de ponerse verdaderamente en el lugar de ella, pues hay una irracionalidad que conlleva a una ambivalencia narcisista entre lo que se dice y lo que se hace, una distancia abismal en este caso que se refleja de forma intencionada y dirigida hacia una sola persona, dejando entre ver la delgada línea que hay entre víctima y victimario y que termina trascendiendo el simbolismo de la narrativa, respondiendo en últimas a su formación ciudadana, a sus valores y a una problemática tanto interna como social entre el “ser” y el “deber ser”.

Entre una actitud emocional y una postura racional: análisis general

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 propia 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:

La actitud es más una disposición social, afectiva y rígida hacia objetos empíricos y que tiene como función lograr la hegemonía de una forma de pensar y hacer las cosas sobre otras. En contraste, la postura es una disposición más individual, racional y flexible hacia sistemas de ideas o racionalizaciones, cuya función es la generación de alternativas de pensamiento. (Vásquez, 2001, p. 43)

Desde esta perspectiva, entonces, 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.

En cambio, para hablar de postura, se debe tener una elección informada, libre y consciente, el sujeto debe conocer diferentes probabilidades y matices para hacer racional el proceso, lo cual se puede lograr por medio de narrativas, solo que no es un procedimiento finito sino más bien permanente, debido a que “Una postura no se asume de una vez y para siempre, de manera definitiva, sino en cada momento y de manera provisional” (Vásquez, 2001, p. 44), es, de cierta forma, circunstancial. 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.

Conclusiones

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. 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 una ciudadanía en una sociedad heterogénea y pluralista. Aunque el impacto que tuvo la construcción de narrativas inmersas en dilemas sociales para el fomento de emociones para la paz evidenció que estas surgían a nivel colectivo, pero dejaban de evidenciarse en una circunstancia particular de conflicto, se considera importante establecer procesos constructivos, constantes, transversalizando la Cátedra de la Paz con narrativas para permitir la exteriorización de aquello íntimo de cada persona, habilitando la creación y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, mejorando la comunicación y el reconocimiento de los demás. Para ello, además, es indispensable resignificar experiencias, emociones, aprender a despojarse del lugar propio, lograr una confrontación consigo mismo y formar en la adquisición de posturas para alcanzar en definitiva el fomento de emociones para la paz, principalmente cuando se encuentra que en el aula de clase hay una predominancia de emociones como la ira y no hay una moderación de ella en el contexto escolar.

Recomendaciones

Una vez concluido el ejercicio investigativo, y de acuerdo a los hallazgos obtenidos, se estima que es de suma importancia que desde las instituciones educativas se propongan proyectos, se compartan materiales y se lancen propuestas hacia una formación en emociones para la paz, que contribuya a la cátedra correspondiente de una forma transversal y no sólo limitada a la asignatura de Ética y Valores, puesto que el poco trabajo vinculando a la educación emocional genera problemáticas visibles en las relaciones interpersonales entre pares, familia y todos los agentes

educativos, las emociones, entonces, deben abordarse desde el nivel más bajo hasta el más alto de educación como parte fundamental de los procesos formativos.

En consecuencia, también se deja una propuesta abierta para el análisis del uso de la literatura en el cultivo de imaginación narrativa, teniendo presente que ésta posibilita la capacidad de representar problemas específicos de los individuos a través de espacios y tiempos diferentes, lo que permite nutrir el proceso de toma de postura haciendo racional aquello que se siente.

De igual forma, surge un cuestionamiento sobre lo que pasa después de la medición, pues, generalmente, las investigaciones recogen datos, los analizan y proponen en su defecto algo, y ahí se suele terminar el proceso, por ello, es de relevancia tener una constante y unas intervenciones no a corto plazo, pues se delimita y recorta en gran medida el trabajo que puede hacer el investigador, además de que se dificulta el generar transformaciones sólidas en la comunidad.

Referencias

- Bernal, M. F., Cuellar-Villalobos, M. P. y Quintero, M. (2016). Cultivar la empatía a través de las humanidades: reflexión sobre una experiencia pedagógica en el aula universitaria. *quaest.disput*, 9 (19), 161–179.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, pp. 47–58.
- Chaux, E. y Velásquez, A. M. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de paz*. Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E., Mejía, J. F., Lleras, J., Guaquéta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G. I., Pineda, P. A., Ruíz, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado S. V. y Velásquez, A. M. (2017). *Desempeños de educación para la paz*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Ghiso, A. (1996). *Métodos de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- López, L. F. (2016) Las emociones como forma de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Estudios de Filosofía*, 53: 81–101.
- Máiz, R. (2010) La hazaña de la razón: la exclusión fundacional de las emociones en la teoría política moderna. *Nueva época*, (149), pp. 11–45. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3301555.pdf>
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C. y Cortés, R. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Quiroz, A., Velásquez, Á., García, B. y González, S. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Rodríguez, J. (2003). *Hiperficción y posmodernidad: la narrativa digital*. Universidad Santo Tomás.

- Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J. D., Ovalle, R., Pulido, M. A. y Molano, A. (2016). *Guía para la Implementación de la Cátedra de Paz*. Editorial Santillana.
- Santamaría, A. y Ramírez, J. D. (1998). *La narración: Un modo de pensamiento*. Universidad de Sevilla.
- Siciliani, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), pp. 31–59.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento de Interés” de Jürgen Habermas*. Documentos Ocasionales. CINEP.
- Vásquez, F. (2001). Educación: ¿postura o actitud?. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI (1), 41–66.

PRÁCTICAS Y DINÁMICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS



CAPÍTULO 4

Dinámica comportamental de estudiantes en tránsito de primaria a secundaria¹

Nina Betzayda Perea Mosquera²

Institución educativa Pedro Pablo Bello

Esther Julia Castaño González³

Universidad Católica de Pereira

Resumen

El presente capítulo es producto de un proceso de investigación de corte mixto, 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 una Institución Educativa pública ubicada en la localidad de La Virginia (Risaralda), por tener todas las características de una escuela tradicional. Para la obtención de información, fueron consultados 7 docentes y 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 6°.

1 El presente capítulo es producto del proceso de investigación denominado Dinámica comportamental de estudiantes en tránsito de primaria a secundaria, realizado en el marco de la Maestría

2 Psicóloga, Universidad Católica de Pereira; Especialista en Psicología Jurídica, Universidad Santo Tomás Bogotá; Especialista y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente de aula. E-mail: nibetzape@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3811-6346>

3 Comunicadora Social – Periodista y Especialista en Comunicación Organizacional de la Universidad Autónoma de Occidente – Cali. Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura – Cali. Doctora en Relaciones Internacionales Iberoamericanas de la Universidad Rey Juan Carlos – España. Grupo de Investigación: Comunicación, Educación y Cultura. E-mail: julia.castano@ucp.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3240-896X>. Google Académico: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&chl=es&user=2yXD4gEAAAAJ

Palabras clave

Sistema educativo, adaptación, mutación, impacto.

Introducción

La presente 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, para lo cual, se eligió una Institución Educativa pública, que tiene sedes en varias partes del país, pero, en esta ocasión, se trabajó, específicamente, con una escuela ubicada en una localidad pequeña del departamento de Risaralda. Esta Institución reúne un interesante conjunto de características como, por ejemplo, ser oficial, por ende, gratuita, obedece al calendario A, es de carácter mixto, cubre preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, se desarrolla en las jornadas de mañana, tarde y fines de semana y cuenta, anualmente, con un promedio de 130 estudiantes, sumando todos los grados.

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, denominados en este caso como dinámica comportamental, han dado a conocer otros elementos que se conjugan, al mismo tiempo, con dichos cambios, lo que, a su vez, denota parte de la problemática vivenciada por los docentes, quienes se ven enfrentados al proceso académico inicial de sexto grado.

Por otra parte, los resultados denotan algunos aspectos que son generadores de dificultad en la dinámica de transición de los estudiantes al bachillerato, los cuales, les representa a los docentes de 6° un desafío mayor, al momento de verse enfrentados a dicho proceso académico inicial, resultados que, además, sirven de punto de partida para que, institucionalmente, se propongan y/o diseñen estrategias de acompañamiento y orientación dirigidas, tanto a docentes y estudiantes, como a padres de familia, que le facilite a la comunidad educativa, especialmente a los docentes y a los estudiantes, acoplarse y adaptarse a dicha transición de una manera menos traumática.

Cabe mencionar aquí que, en los últimos años, el sistema educativo colombiano ha dado apertura para que muchos de los estudiantes que ingresan a 6°, 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 preadolescencia, lo cual, de antemano, traduce un desafío para todos los actores mencionados a saber: docentes, estudiantes y grupo familiar, esto, debido al cambio abrupto de la dinámica educativa a la que se deben enfrentar cada uno desde su posición.

Metodológicamente, este estudio se apoya en el concepto de dinámica comportamental, entendido como el “conjunto de fenómenos o manifestaciones del individuo guiadas por fuera de sí mismas, pero que son observables o factibles de ser detectados” (Bleger, 1983, p. 23), en cuyo caso, es fundamental ajustarse a los hechos tal cual como se dan, sin influencias, lo que arroja una indagación “libre –o lo más libre posible” (p. 23), que es, justamente, lo que aquí se busca al evidenciar las variaciones, sujetas a cambios, cuando el estudiante termina su ciclo académico primario para inscribirse en el nivel académico secundario.

Plantear la posibilidad de indagar acerca de los aspectos relacionados con la dinámica comportamental que se da durante la transición educativa de una etapa específica, posibilita que, a partir del conocimiento que se tenga de ésta, se logre, además de comprenderla, plantear alternativas para aminorar los cambios, en cierto modo negativos, que puede conllevar la discontinuidad que caracteriza cualquier transición.

Cabe aclarar que dicha transición se puede desarrollar de forma positiva, esto sucede cuando el tránsito permite la adaptación a la nueva situación, sin que ello suponga ningún tipo de contratiempo para el alumnado a nivel educativo, social o emocional, sin embargo, la experiencia muestra que, en múltiples ocasiones, la transición es vivida por los estudiantes como algo traumático que acaba afectando, al menos temporalmente, sobre todo en los niveles mencionados (Fidago y Barrera, 2004).

Y es que, la educación está colmada de procesos de transición, unos más fáciles que otros. Gimeno, por ejemplo, hablaba de “transiciones sincrónicas y diacrónicas” (1997, p. 13) como la forma de enfocar la mirada sobre una realidad específica, “resaltando unas condiciones –la de su continuidad, la de su gradualidad, la de su coherencia– que nos pueden ofrecer ciertas pistas sobre fenómenos que, por el contrario, podrían pasar inadvertidos” (p. 13).

De igual manera, la diversidad de aspectos que se relacionan con las transiciones académicas (Sandín y Sánchez, 2015), implica, además, otra serie de “microtransiciones”, descritas por Gimeno (1997) como las impuestas por los docentes, por las áreas de estudio o por los métodos y tareas propios de los diferentes ambientes de aprendizaje. Es importante conocer cómo es “sobrevivir en la institución escolar, cuando los estudiantes han desarrollado la capacidad adaptativa de transitar–yendo y viniendo” (p.16).

Y es que, específicamente, el proceso educativo que caracteriza la escuela primaria se distingue por poseer muchas técnicas o directrices enfocados en remodelar comportamientos indisciplinados o incompatibles con el aprendizaje académico del alumnado y así, modificar, en lo posible con éxito, berrinches, agresiones, inquietudes y sociabilidad excesiva, por mencionar algunos (Cardoze, 2007).

Aunque la escuela primaria también logra la mejora directa del rendimiento académico, incluyendo lectura en voz alta, comprensión lectora, ortografía, caligrafía, matemáticas, redacción, creatividad y aprendizaje de conceptos científicos. Hay que destacar el éxito logrado en las intervenciones en personas con problemas especiales de aprendizaje e hiperactividad (Barkley, 1998).

No obstante, cuando se pasa del ciclo primario al secundario, existen diversos factores que intervienen en esta transición, entre otras cosas, a cuenta del cambio a un modelo pedagógico diferente, propio del bachillerato. Estos cambios, en el contexto español, son descritos por Fabuel (2015), en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Características de la transición de primaria a secundaria

ASPECTOS TRANSICIÓN DE LA PRIMARIA	ASPECTOS TRANSICIÓN DE LA SECUNDARIA
En su mayoría, los estudiantes se hayan en una etapa de desarrollo infantil.	La transición coincide con el proceso de cambio de la niñez a la adolescencia.
La metodología es distinta no solo entre etapas, sino entre los profesores que forman en equipo educativo de un curso	Cambia el clima institucional: tipo de centro, normas de convivencia, exigencia de autorregulación.
Flexibilidad en el manejo y control de la disciplina.	Las relaciones con el profesorado se hacen más lejanas e impersonales.
El trato con los docentes es constante u se crean lazos filiales.	Aumenta el número de profesores por grupo y la exigencia hacia el alumno no tiene un carácter global como en primaria, sino que se compartimenta.
Un docente por grado	Pero en la etapa secundaria el currículo que recibe se organiza por contenidos que se hacen cada vez más complicados y fragmentados, con mayor carga institucional.
El currículo se organiza en torno a materias curriculares que no necesitan un excesivo esfuerzo intelectual y con especial hincapié en el aprendizaje de hábitos y procedimientos.	La implicación de las familias es distinta respecto a la primaria, pues disminuye el contacto con el nuevo centro decente y los profesores.
En las familia. También sufren el proceso de cambio de sus hijos hacía la adolescencia, lo que en muchos casos comporta desorientación	En el caso de los profesores de secundaria, les falta conocimientos que no reciben dentro de la formación específica que les aporta la carrera universitaria que cursaron, como lo son las características evolutivas del alumnado, la gestión del currículo, la organización escolar, las metodologías, etc
Se constata, también, un desconocimiento mutuo entre los profesores de una etapa y de otra... incluso una desconfianza hacía los profesores de primaria que muchas veces se seinten cuestionados y "examinados" por los de secundaria.	

Fuente: Fabuel (2015, p. 164).

Ante esta diversidad de cambios que se suscitan en la transición de primaria a secundaria, se denota, aún más, la necesidad por explorar a fondo dicha mutación en el contexto propio, para así idear estrategias que hagan posible mitigar el impacto que, en algunos estudiantes, genera dicho aspecto. Justamente, Angie Wilcock (2014) concluye que este es un período que implica un desafío, tanto para los estudiantes, como para los padres de familia y los profesores, puesto que comprende una fase del desarrollo que va desde los 10 a los 15 años (Souza & Veríssimo, 2015).

Para Hill y Russell (1999), tales desafíos obedecen a un declive de diversos factores a los cuales se debe enfrentar el estudiante al ingresar a la secundaria, entre los cuales se encuentran: la satisfacción, el apoyo y la actitud positiva frente a la escuela, al igual que la percepción de niveles de respeto hacia los profesores y el compromiso e interés por los estudios.

Conviene subrayar que, en educación, la transición es el proceso que viven los educandos cuando cambian de curso, ciclo o institución, cambio que puede ser generado por su ambiente social, el método de enseñanza, el nuevo grupo de compañeros, los profesores, etc. (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010). Este cambio se desarrolla de forma positiva, cuando permite la adaptación a la nueva situación, sin que ello suponga ningún tipo de contratiempo para el alumnado a nivel educativo, social o emocional. Igualmente, Fidago y Barrera (2004) describen que, en múltiples ocasiones, la transición es vivida por los estudiantes como algo traumático que acaba afectando, al menos temporalmente, en los niveles mencionados.

En consonancia, Gairín (2005) afirma que los procesos de transición siempre son problemáticos, en la medida en que suponen un cambio de contexto normativo y de orientación de la formación que incide en los procesos emotivos y sociales del estudiante, pero, aun así, las transiciones pueden entenderse como una oportunidad para que este aprenda a adaptarse a la diversidad, por lo que “se hace preciso encontrar herramientas que orienten a los estudiantes en el proceso de transición de una institución a otra, asumiendo los cambios necesarios como normales y como consecuencia de su incorporación a una nueva etapa educativa” (Gairín, 2005, p. 13).

Así pues, la transición de primaria a secundaria coincide, además, con algunos cambios tanto intrínsecos como extrínsecos que experimenta el estudiante, los cuales pueden llegar a influenciar la percepción que éste tiene, tanto de sí mismo, como del mundo que lo rodea, lo cual puede repercutir, ya sea de manera positiva o negativa, en el modo en la que el estudiante interactúa con su entorno, sea este en el orden de lo conocido, como la familia y su grupo de pares o, por el contrario, del orden de lo desconocido, como es un nuevo sistema institucional, académico y relacional, tal como la secundaria.

Frente a la transición de la infancia a la adolescencia, factor que se cruza con el paso de la primaria a la secundaria, Wilcock (2014) describe que las edades intermedias de los 10 a los 15 años, implican una serie de cambios a nivel físico, emocional, social y cognitivo, característicos del nivel evolutivo y de desarrollo propios de la pubertad, lo cual, sumado al hecho de incursionar de un contexto conocido de la primaria, a uno desconocido como lo es la secundaria, puede llegar a afectar tanto el estado de ánimo, como de coordinación y autoimagen del estudiante.

En cuanto a la transición psicológica de la infancia a la adolescencia, se entiende que la adolescencia es una época de transición en los niveles de la personalidad. Es una época de formulación del Yo y de obtención de experiencias, alternando entre independencia y rebeldía, lo que representa para el sujeto la búsqueda de una identificación desde el reconocimiento personal y social (Honrubia y Miguel, 2005).

Son estos factores, los que generan una serie de cambios emocionales que, en su momento, pueden llegar a desencadenar en el estudiante altibajos, a la vez que cuestionan su posición frente al mundo y percepción de sí mismos y frente a los demás (Monarca, Rappoport, Redondo y Sandoval, 2013). En este orden de ideas, también se encuentran los cambios sociales, los cuales, van ligados al protagonismo que, en dicha época, comienzan a tener el grupo de iguales o pares, lo cual puede llegar a disminuir el tiempo para compartir en familia y generar en los padres un sentimiento de pérdida.

Por otro lado, están los cambios cognitivos que, de acuerdo con lo descrito por Wilcock (2014), obedecen a que en la época de la adolescencia, el joven experimenta un porcentaje de pérdida del revestimiento del lóbulo frontal que, a su vez, contiene la amígdala encargada de controlar las emociones, el autocontrol, el juicio y la organización, lo cual, da cuenta de lo que rige el comportamiento y la toma de decisiones del estudiante en esta etapa de desarrollo, las cuales, pueden variar de acuerdo con el género.

Antecedentes

En el rastreo realizado sobre los estudios en el tema, se encuentran varios ejercicios investigativos internacionales, siendo los más relevantes, por ejemplo, el de Rodríguez (2016) cuyo interés se enfocó en identificar los factores condicionantes del éxito o fracaso en la transición de Primaria a Secundaria en el Centro Público de Educación Infantil y Primaria del municipio de Molins de Rei, situado en la provincia de Barcelona (Cataluña). Esta investigación fue de tipo cualitativo y estuvo orientada a identificar “vivencias, percepciones personales y opiniones (...) desde una perspectiva personal, familiar y educativa” (p. 161).

Dentro de los resultados de este estudio se resalta, entre otros, que en el momento del tránsito, se puede presentar pérdida del año escolar, por ende repetición o abandono de la escuela; “las chicas muestran más ganas de hacer el cambio que los chicos” (Rodríguez, 2016, p. 189); hay preferencia en la educación física entre el resto de materias y, para los chicos, es primordial que haya “buena comunicación entre profesores y padres” (Rodríguez, 2016, p. 192). Por tanto, serían factores claves de éxito aspectos como el rendimiento académico, la colaboración y apoyo de la familia, el apoyo de los profesores, la motivación y la automotivación, la alta autoestima y las ganas de aprender, por mencionar algunas.

Por otro lado, Calvo y Manteca, también en 2016, desarrollaron la investigación, de corte cualitativo, denominada: *Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria*, enfocada en conocer la producción de “la transición de la educación primaria a la secundaria en un grupo de estudiantes del Programa de Apoyo y Refuerzo Escolar (PROA) en un Instituto de Educación Secundaria de Cantabria (España)” (p. 49). En este caso, los resultados indican que, variables como “normas, relaciones, metodología de aula, evaluación y acción tutorial” (p. 49), pueden comportarse o como barrera o como ayuda en el proceso escolar, dependiendo de la realidad educativa.

Siguiendo en España, específicamente en la ciudad de Valencia, Fabuel, en 2015, se interesó en articular el centro educativo CEIP Mare Nostrum de Valencia y el IES de adscripción “mediante un plan orientado a facilitar el traspaso de los

alumnos de un nivel a otro” (p. 160). En esta oportunidad, se buscó analizar las dificultades que se presentan en el cambio en cuestión, teniendo en cuenta “percepciones, prejuicios y situaciones que preocupan a familias y alumnos” (p. 159), al igual que los riesgos de las fallas en la planeación.

En este caso, el cambio representa tanto reto como oportunidad de acompañamiento de los actores del proceso, en pro de la mejora personal y académica de los estudiantes. Finalmente, este investigador logró evidenciar la relevancia que tiene para los estudiantes que ingresan por primera vez a la secundaria, el establecer buenas relaciones sociales, tanto con sus compañeros como con los profesores (Fabuel, 2015).

En 2012, en Madrid, Monarca, Rappoport y Fernández presentan una investigación cuyo propósito fue “construir un conocimiento relevante sobre los factores que condicionan el éxito o el fracaso de los estudiantes en el primer año de enseñanza secundaria obligatoria” (p. 49). Como metodología, se aplicó un cuestionario y además se recogieron las calificaciones de una parte de los participantes en el estudio, concluyendo que para un 40% de los estudiantes no se presentan problemas en la transición, sin embargo, para un 33%, las transiciones verticales sí representan un problema relevante, lo que lleva a reflexionar en soluciones frente al abandono y al fracaso escolar y las necesidades de una correcta orientación educativa.

Ames y Rojas, en 2011, exponen la investigación: *Cambios y oportunidades: la transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú*, la cual presenta “las expectativas, inquietudes y experiencias de niños peruanos provenientes de cuatro distritos contrastantes, durante su transición de la escuela primaria al colegio secundario” (p. 5). El estudio reconoce la importancia de que los diferentes actores y los pares, como apoyo de los niños, estén relacionados entre sí, en especial, en el caso de los niños pobres o rurales, quienes llegan, con mayor dificultad al logro del progreso, “la movilidad ascendente y la modernización, vinculados a la idea de llegar a ser profesionales y vivir en la ciudad, y por consiguiente, un gran cambio en su identidad” (p. 5).

Siguiendo en la ruta internacional, el rastreo lleva a la investigación de Castro et al. (2009), en Costa Rica, la cual tuvo lugar en el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica, a través de su programa denominado Perfiles, Dinámicas y Desafíos de la Educación Costarricense, que se ha interesado por indagar cuáles son los factores que inciden en la deserción y repitencia en los grados sexto y séptimo de secundaria. Tal investigación permitió conocer que, para los estudiantes, los pares son, en gran medida, potenciadores del aprendizaje, puesto que son ellos los que le ofrecen una visión que, de alguna manera, condiciona el comportamiento del estudiante.

Los temores de los estudiantes de sexto grado, reflejan una realidad con la cual deben lidiar una vez que ingresan a la secundaria... el temor a la violencia, a ser agredidos en su integridad física, así como al tráfico de drogas, se convierte para los estudiantes, en Costa Rica, en nuevos elementos a considerar en la transición a la secundaria y, por tanto, abre un nuevo reto a enfrentar, especialmente, porque una vez más los problemas sociales no parecen ser el marco de acción para trabajar en las aulas. (Castro, et al., 2009, p. 11)

De este mismo ejercicio investigativo se desprendió el artículo que describe la transición a la secundaria, en este caso describiendo, específicamente, los temores y preocupaciones experimentados por los estudiantes de primaria de autoría de Ruiz, Castro y León (2010).

En lo que respecta a Colombia, luego de realizar un rastreo de investigaciones referentes al tema de interés, se lograron hallar dos estudios principales, el más actual, realizado por Lozano (2018), en el Espinal Tolima, denominado *Convivencia escolar en la transición de primaria a secundaria en estudiantes de la Institución Educativa Dindalito Centro*. El trabajo consistió en “caracterizar, interpretar y comparar las conductas, a partir de la percepción de los estudiantes acerca de la práctica docente y de su propio comportamiento” (p. 10), y, a través de las voces de los docentes, interpretar la convivencia dentro del aula.

La metodología se desarrolló de manera tanto cuantitativa, como cualitativa, a través de observación, entrevista y encuesta. Dentro de los resultados se destaca “el temor a la violencia “*bullying*”, al consumo de drogas, a bajar el rendimiento

académico y a los cambios propios de la adolescencia que surgen con el tiempo generando mayor dificultad de adaptación” (Lozano, 2018, p. 10), dejando claro que el tema de la convivencia en el aula es responsabilidad de todos los actores.

Por su parte, en el 2009, en la Universidad de Manizales, Alvarado y Suárez presentan la investigación referente a la aproximación a las transiciones enfocada hacia la primera infancia, al igual que las transiciones vistas como una oportunidad de desarrollo integral, orientada hacia el proceso de transición de niños pertenecientes a la comunidad Embera Chamí, al momento de ingresar al contexto educativo por primera vez.

Por tanto, ante la falta de estudios a nivel nacional y regional evidenciada, se requiere profundizar acerca de la transición de la escuela primaria a la secundaria en el contexto cercano de Risaralda, para lo que se ha elegido la Institución objeto de estudio. Esto, teniendo en cuenta que, a lo largo del ciclo de vida, el ser humano experimenta diversidad de transiciones, algunas de ellas traumáticas, otras no tanto y muchas de éstas acompañadas por una serie de ritos que marcan un cambio de un estadio a otro, transiciones que, en gran medida, son vivenciadas en relación con el contexto escolar, ejemplo de ello, la transición que experimenta el infante al abandonar el confort del hogar, para ingresar por primera vez a la vida escolar, la transición de la etapa infantil a la primaria, la transición de primaria a secundaria, la de secundaria a la educación superior y, por último, la transición que hace el estudiante al inscribirse en la vida laboral.

Por tal motivo, el interés por indagar acerca de las problemáticas relacionadas con la transición que experimentan los estudiantes durante el ciclo de vida escolar de primaria a secundaria, surge no sólo por describir aspectos relacionados con dicha transición, sino que además, brinda la posibilidad de identificar aquellos elementos característicos por los cuales se escuchan ciertas expresiones por parte de algunos docentes de bachillerato al inicio del calendario escolar, en referencia a la inquietud que, en varios de ellos, genera el hecho de que en la distribución de la carga académica, implique tener que enfrentarse a los “temidos” grados sextos; los que al parecer se destacan por sus problemas comportamentales.

Es de anotar que, si bien las investigaciones que hacen referencia a un cambio en primera instancia describen que uno de los factores que inciden en dicho cambio, responden al hecho de que los educandos tengan que mudarse a nuevas instalaciones cuando hacen su tránsito de primaria a secundaria, en el estudio planteado se tiene en cuenta que la Institución objeto de estudio, tanto de primaria como de secundaria, es la misma, sin embargo, la dinámica de relación cambia por completo. Es allí donde radica el interés por conocer acerca de cuáles son esos aspectos internos y externos que generan un cambio de comportamiento en los estudiantes que pasan de un estadio académico a otro.

Razón por la cual, el presente estudio se plantea el cuestionamiento referente a identificar y comprender, cuáles son los cambios comportamentales que se evidencian en los estudiantes de grado 6° de bachillerato, pertenecientes a la Institución Educativa objeto de estudio, los cuales, una vez identificados y analizados, permitan analizar las razones de éstos y sus consecuencias, posibilitando así idear estrategias de tipo académico, disciplinar o institucional, para afrontar las problemáticas relacionadas con dicha transición y así mitigar los aspectos negativos relacionados con el cambio de primaria a secundaria.

Metodología

Diseño de la investigación⁴

La presente investigación, de tipo mixto, corresponde a un diseño cualitativo realizado a través de encuestas dirigidas a estudiantes de 6° que se complementa con instrumentos de tipo cuantitativo correspondiente a cuestionarios dirigidos a docentes de primaria y de secundaria. La idea es tratar de comprender los cambios de comportamiento y las actitudes de los estudiantes de sexto grado, en su proceso de transición de primaria a bachillerato y las razones de estos. En este caso, se protege el anonimato de los participantes.

⁴ Es de anotar que, al inicio del año escolar, en la Institución cada director de grupo, tanto de primaria como de bachillerato, se reúne con los padres de familia de su grupo, para diligenciar formatos de autorizaciones para la recolección de información, realizar estudios, valoraciones o grabaciones de tipo académico, que se lleven a cabo en el transcurso del año escolar, con los estudiantes a su cargo.

Población muestra

La Institución Educativa objeto de estudio se encuentra ubicada en la zona urbana del municipio de La Virginia – Risaralda, está adscrita a la Secretaría de Educación Departamental y su modelo educativo es tradicional. El grupo objetivo es heterogéneo, está conformado por 45 estudiantes, entre ellos, 13 niñas y 32 niños, con edades comprendidas entre los 10 y 15 años, quienes llevan de 1 a 7 años estudiando en la Institución (véase Tabla 1).

Los estudiantes participantes en el estudio son, en su mayoría, provenientes de familias extensas y monoparentales cuyos miembros, por lo general, cuentan con un bajo nivel de escolaridad y su empleabilidad laboral está orientada a largas jornadas, encaminadas a labores manuales. Un gran número de estudiantes y de profesores describen que muchos de los niños cuentan con poco acompañamiento y apoyo familiar, tanto en lo personal, como en lo académico.

Los estudiantes provienen en gran medida de sectores como: Alfonso López, El Progreso, Caimalito y La Milagrosa, éste último caracterizado por ser un barrio de reubicación para damnificados por la ola invernal de La Virginia; aspectos que dan cuenta de que su contexto cercano es de alta vulnerabilidad y exposición constante a situaciones de riesgo, tales como violencia intrafamiliar y social, abandono, prostitución, consumo de sustancias psicoactivas, expendio de drogas y abuso.

El Universo del grupo correspondió a 73 estudiantes, pertenecientes a los grados 6A y 6B, donde 20 de ellos han sido diagnosticados, desde el nivel de básica primaria, como niños con necesidades educativas especiales (NEE) y uno de ellos valorado como talento excepcional. Al final, respondieron la entrevista 45 niños, 32 hombres y 13 mujeres.

Por su parte, el otro grupo de participantes fueron los docentes de 5° y 6°.

Participantes

Tabla 1. Población participante

POBLACIÓN ENTREVISTADA Y ENCUESTADA					
PARTICIPANTES	GÉNERO			INTERVALO DE EDAD	TIEMPO DE PERMANENCIA EN LA INSTITUCIÓN
	M	F	TOTAL		
Docentes de 5°	0	2	2	41–50	7 a 9 años
Docentes de 6°	2	4	6	29–55	2 a 7 años
Estudiantes de 6°	32	13	45	10–15	2 a 7 años

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Como se mencionó antes, los instrumentos utilizados para la presente indagación corresponden a cuestionarios dirigidos a docentes de primaria y de secundaria y encuestas dirigidas a estudiantes de 6°. En esta ocasión, se aplicaron cuestionarios de construcción propia para los docentes de 5° y 6° para confrontar categorías, fortalezas y debilidades de los estudiantes de 6°. Cada una de ellas de seis ítems de los cuales, cinco corresponden a preguntas abiertas con posibilidad de ampliación, y una de ellas de opción múltiple de múltiple respuesta.

El cuestionario exploratorio de construcción propia estuvo dirigido a los estudiantes de 6° para identificar aspectos relevantes. Éste constó de 12 ítems de preguntas de opción múltiple, con posibilidad de ampliación de respuesta. El cuestionario a estudiantes de 6°, por su parte, constó de seis ítems de única respuesta, tres de ellos con posibilidad de ampliación. Los instrumentos de recolección de información se aplicaron a docentes y estudiantes en cuatro sesiones y dentro del horario normal de clases. La secuencia del estudio consistió en las fases descritas, a continuación, en la Tabla 2.

Tabla 2. Procedimiento de la investigación, descrito por fases

Fase I	Entrevista libre, de tipo exploratoria denominada instrumento 1, dirigida a un grupo de docentes de 6° de la Institución objeto de estudio, quienes establecieron las siguientes debilidades en general en los estudiantes que ingresan por primera vez a 6°. (véase Cuadro 3).
Fase II	Definición de categorías arrojadas durante la entrevista para, posteriormente, elaborar dos instrumentos de recolección de datos. cuestionario abierto a docentes de 5° (instrumento 2 y cuestionario abierto para docentes de 6° –instrumento 3) que permitiera vislumbrar aquellos aspectos relevantes para la investigación, como competencias, fortalezas y debilidades de los estudiantes que fueron promovidos de 5° a 6°.
Fase III	Aplicación de instrumentos 2 y 3, cuestionario a docentes de sexto grado a la luz de las categorías arrojadas mediante la entrevista inicial (aspectos académicos, relaciones sociales, entorno familiar, aspectos institucionales).
Fase IV	Se hace una codificación inicial de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos 2 y 3.
Fase V	A partir de los resultados arrojados por los instrumentos 2 y 3, se elabora el instrumento 4, como entrevista exploratoria dirigida a estudiantes de 6° del Colegio objeto de estudio.
Fase VI	Se hace un estudio del universo de la población de estudiantes de 6° de interés a investigar, para así determinar la muestra poblacional mediante la utilización de fórmulas estadísticas.
Fase VII	Aplicación del instrumento 4.
Fase III	Codificación y análisis de datos arrojados por el instrumento 4.
Fase IX	Elaboración de instrumento 5, dirigido a estudiantes de 6°.
Fase X	Codificación y análisis de resultados de la investigación.
Fase XI	Redacción de informe final.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Categorías resultantes, luego de entrevista exploratoria realizada a los docentes de 6° del Colegio objeto de estudio

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	COMPONENTE
ASPECTOS ACADÉMICOS	CUMPLIMIENTO	Dificultades en la comprensión de textos.
		Dificultades en la habilidad de lectoescritura.
		Incumplimiento con los implementos escolares.
		No secuencialidad.
		Escaso vocabulario.
		Claridad conceptual.
		Expresión oral.
		Caligrafía.
		Se utiliza un solo cuaderno para realizar todas las actividades.
		Desorientación.
RELACIONES SOCIALES	COMPORTAMIENTO	Timidez.
		Apatía por el proceso de formación académica.
		Carencias de nutrición.
		Bajas condiciones económicas.
		Vida sexual activa a partir de los 12 años.
FAMILIAR	INSTITUCIONAL	Inicio temprano en el consumo de sustancias psicoactivas.
		Falta de apoyo y acompañamiento familiar.
		Grupos extensos.

Fuente: Elaboración propia.

Codificación

A continuación, la codificación abierta de las categorías iniciales, que surgieron de las entrevistas a los docentes. Véase Tabla 4.

Tabla 4. Fase II, codificación de categorías de la Sesión I (entrevistas docentes)

CATEGORÍA	CODIFICACIÓN	CODIFICACIÓN
	DOCENTES DE 6°	DOCENTES DE 5°
Aspectos académicos	PBA	PPA
Relaciones sociales	PBR	PPR
Factores familiares	PBF	PPF
Aspectos institucionales	PBI	PPI

Fuente: Elaboración propia.

En la codificación, las siglas PBA corresponden a las respuestas que surgieron por parte de los profesores de bachillerato de acuerdo con la categoría referente a aspectos académicos, mientras que las siglas PPA obedecen a las respuestas obtenidas durante las entrevistas a profesores de primaria. En referencia a la misma categoría, PBR y PPR hacen referencia a las respuestas de los profesores en correlación con las relaciones sociales. PBF y PPF se refiere a respuestas acordes con los factores familiares y, finalmente, PBI – PPI, que describen aquellas respuestas relacionadas con los aspectos institucionales.

Tabla 5. Fase IV. Valoración de respuestas de los docentes de 5° y 6° de la Institución objeto de estudio, mediante la aplicación de los instrumentos 1 y 2, en referencia a las debilidades observadas en los estudiantes de 6°

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	VALORACIÓN
	CUMPLIMIENTO CON LOS DEBERES ESCOLARES	
	Lectoescritura	PBA5
	Implementos escolares	
ACADÉMICO	Secuencialidad y orden	PBA1
	Vocabulario	PBA6
	Claridad conceptual	PBA5
	Expresión oral	PBA5
	Caligrafía	PBA1
	Operaciones básicas	PBA3
	COMPORTAMENTAL	
	Autovaloración	PBR1
	Se Social Integral	PNR5
RELACIONES SOCIALES	Proyecto personal	PBR5-PPR1
	Visión del mundo	PBR3
	Relaciones positivas	PBR5
	Espíritu de colaboración	PBR1
FAMILIA	Acompañamiento y apoyo	PBF1-PPF1
INSTITUCIONAL	Empalme y seguimiento de procesos	PPI1

Fuente: Elaboración propia.

Las subcategorías de mayor relevancia durante el estudio se codifican de la siguiente manera.

Tabla 6. Codificación axial

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CODIFICACIÓN
ACADÉMICA	Dificultad en habilidades lectoras	DHL
	Falta de claridad conceptual	FCC
	Deficiencias en el vocabulario	DHV
	Dificultades para la expresión oral	DEO
RELACIONES SOCIALES	Carencia de relaciones sociales positivas	CRP
FAMILIA	Carencia de un proyecto de vida claro	CPV
INSTITUCIÓN	Falta de apoyo familiar	FAF
	Poco seguimiento a procesos	PSP

Fuente: Elaboración propia.

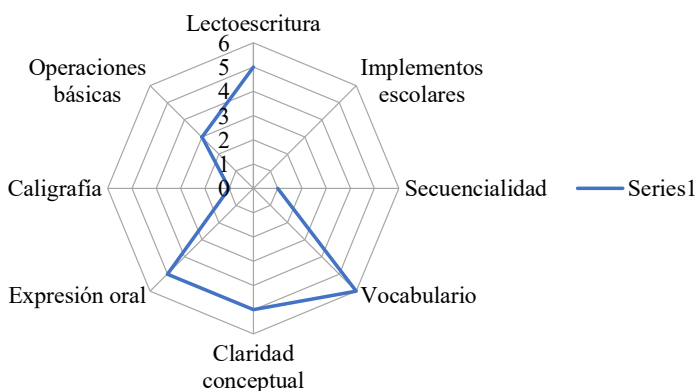
En la Fase V, se elabora el instrumento 4 como encuesta exploratoria dirigida a una submuestra de los estudiantes de 6°, que consta de 12 ítems, de los cuales tres son de única respuesta y nueve de preguntas abiertas. En la Fase VI, se establece el universo poblacional de 73 estudiantes para determinar la submuestra y muestra para el presente estudio, arrojando como resultado una muestra de 45 estudiantes, de los cuales tres fueron tomados como parte de la submuestra, para aplicar la entrevista exploratoria. En la Fase VII, se hace la aplicación del instrumento 4 a estudiantes de 6° que consta de 6 ítems, 5 de ellos de opción múltiple con múltiple respuesta.

Análisis y resultados

Los resultados obtenidos en el transcurso de la presente investigación, han permitido identificar aspectos que se relacionan con la dinámica comportamental de los estudiantes de la Institución objeto de estudio, que ingresan por primera vez a 6°, donde los resultados de las entrevistas a docentes y encuestas iniciales dirigidas a los estudiantes, denotan que la categoría de mayor relevancia es la académica, siendo el DHV – Dificultad en habilidades lectoras, (véase Figura 2), la subcategoría que obtuvo una valoración más alta por parte de los docentes de secundaria.

Seguido por la DHL – Dificultad en habilidades lectoras, está la FCC – Falta de claridad conceptual y la DEO – Dificultades para la expresión oral; todo esto permite describir que los estudiantes de 6° presentan una serie de falencias en referencia a las competencias académicas básicas, que hacen que su proceso de adaptación y avance académico en el sistema del nivel de secundaria les genere mayor dificultad y, a su vez, interfiera en su actitud al interior del salón de clases.

Figura.2 Deficiencias académicas de estudiantes de 6°, descritas por los docentes



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2, se observan los resultados arrojados luego de la aplicación de los instrumentos 1 y 2, entrevistas y cuestionarios dirigidos a docentes de 5° y 6°, donde el 32% de los docentes encuestados describen los aspectos académicos que representan mayor dificultad en los estudiantes de 6°.

Estos factores responden al porqué los docentes de bachillerato describen éstas como dificultades que presentan los estudiantes de 6°, para realizar adecuadamente las actividades escolares, sin embargo, tales resultados, en relación con lo descrito por las docentes de 5°, refleja aspectos propios que caracterizan, no solo el nivel cognitivo y de aprendizaje con el que cuentan muchos de los estudiantes diagnosticados con NEE, a quienes, al parecer, no se les ha hecho acompañamiento adecuado o seguimiento institucional, y de los cuales los docentes de 6° no tienen referencia.

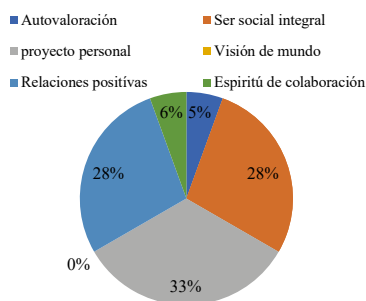
A la luz de las investigaciones consultadas, los datos arrojados son coincidentes con el estudio realizado en España por Fabuel (2015), donde se describe que uno de los factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes, se relaciona con el cambio de jornada, el número de asignaturas, un bajo nivel de comprensión y el número de profesores, entre otros.

En lo que respecta al trato y las relaciones sociales, la Figura 3, describe un CRP o Carencia de relaciones sociales positivas que notan los docentes de secundaria en sus estudiantes, no obstante, tanto los docentes de 6° como los de 5°, coinciden en establecer que, a pesar de contar con una visión de mundo básica, predomina la CPV o Carencia de un proyecto de vida claro y definido, aspecto que para varios docentes está estrechamente relacionado con la baja autoestima y el contexto sociofamiliar, en el que se desenvuelven los educandos.

Tales elementos, de acuerdo con lo descrito por Wilcock (2014), son rasgos propios que afectan a los jóvenes cuyas edades oscilan entre los 10 y 15 años, etapa en la que cambia la percepción que tienen de sí mismos y del mundo que les rodea, lo cual es coincidente con el nivel evolutivo y de desarrollo característico de la pubertad, afectando el estado de ánimo y la autoimagen.

Figura 3. Categoría de relaciones sociales

CATEGORÍA DE RELACIONES SOCIALES



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, al hacer un análisis de las respuestas dadas por los estudiantes a las entrevistas y cuestionarios realizados, uno de los hallazgos fue que, a muchos

de ellos, se les dificulta plasmar con claridad su opinión de manera escrita, lo cual es coincidente con lo expresado por los docentes, tanto de primaria como de bachillerato, sin embargo, el 12% de los encuestados, cuando se les pregunta acerca del nivel de exigencia de los profesores en el bachillerato, lo describen como normal, mientras que sólo un 8% de los estudiantes los definen como muy exigentes, lo cual da cuenta de que los estudiantes no son conscientes de las dificultades que presentan.

No obstante, en lo referente a las diferencias de comunicación, entre los profesores de primaria y los de secundaria, los niños en comparación con las niñas, perciben mayores diferencias en el trato y la comunicación, puesto que, según ellos, les ha generado dificultad tanto la explicación en las clases, como las relaciones con los compañeros, expresando que al estrés del colegio se suman los constantes regaños por parte de los docentes, no obstante, ambos grupos describen que son pocos los docentes que tienen en cuenta el esfuerzo del estudiante a la hora de calificar.

En lo que respecta a los estudios y, específicamente, a las calificaciones de bachillerato en comparación con las de primaria, el grupo de estudiantes coinciden en que su desempeño en materias como Artística, representa poco progreso, aduciendo falta de comprensión y, quizás de empatía, no obstante, ambos grupos coinciden en sentirse motivados por materias como Inglés. Las niñas describen sentir mayor agrado por la materia de Ciencia Naturales, mientras que los niños denotan mayor agrado por el Español.

Adicionalmente, el grupo describe que las instalaciones no representan un elemento relevante en su desempeño académico, sin embargo, en referencia a la familia, muchos de ellos afirman recibir poco acompañamiento por parte de sus familias en su proceso académico, aspecto en el que convergen tanto el grupo de docentes de primaria como de secundaria.

En conclusión, los hallazgos del estudio permiten vislumbrar que, a los aspectos propios de la rutina escolar, se suman algunos vacíos que presentan los estudiantes al ingresar por primera vez a 6°, los cuales, ya sean de tipo cognitivo o de competencias básicas, son consecuentes, no sólo con su desempeño académico,

sino que, además, pueden generar en ellos apatía e, incluso, desmotivación por el proceso y por consiguiente, baja autoestima al comparar su desempeño con su grupo de pares.

En conclusión, en el transcurso de la investigación se hallaron algunos elementos relevantes como, por ejemplo, que en el nivel primario, los docentes, en su mayoría, continúan con el ciclo académico de un mismo grupo desde primero hasta quinto grado, lo cual puede generar entre los estudiantes y docentes cierto grado de transferencia y apego, que llegan a influenciar los procesos que conllevan a un avance cognitivo al interior del salón de clases, tal elemento puede representar un alto nivel de confort, que conlleva el acoplarse a un método y rutina de enseñanza, generando en ellos mayor dificultad para adaptarse al nivel secundario.

Además de esto, los docentes de primaria describen que, en muchos casos, los estudiantes ven la escuela como un refugio para escapar de ciertas situaciones negativas de su diario vivir, siendo la situación de algunos estudiantes que, incluso, deben encargarse solos de preparar sus propios alimentos, al igual que encargarse de manera autónoma de sus deberes escolares, sin ninguna supervisión y recibiendo sólo la colaboración de algunos vecinos aledaños a su vivienda, aspectos que, a pesar de haber sido reportados a las instancias encargadas de la protección al menor, no han tenido ningún eco por parte de las mismas.

Por lo tanto, el desconocimiento que muchos docentes de bachillerato tienen de la historia de vida de los estudiantes que ingresan por primera vez al grado sexto, sumado a la falta de orientación y seguimiento institucional de algunos procesos, al igual que el poco acompañamiento familiar con el que cuentan los estudiantes desde el nivel primario, marcan un cambio significativo en su desempeño escolar.

Conclusiones

A la luz de la teoría, se observa que los estudiantes valoran la parte humanista de sus docentes, aspecto que pareciera estar relacionado con la necesidad de afectividad, por ser éste el año de transición de un sistema maternal, como lo es

la primaria, a uno pluridocente, multimetodológico y multidisciplinar (Castro et al., 2009).

Por todo lo anterior, se requiere que, a nivel institucional, se cree 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, si 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 docentes, como la comunidad educativa, comprendan que el estudiante que ingresa a 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.

Todos estos aspectos requieren que, a nivel institucional, se diseñen programas, proyectos y/o estrategias de acompañamiento desde la primaria, que partan de un análisis contextual y familiar, que al mismo tiempo empoderen al educando y, a su vez, le provean de herramientas para desenvolverse de la manera adecuada en la secundaria.

Es así cómo se logra evidenciar que se requiere de un mayor interés y compromiso institucional, para así aminorar las dificultades que puedan llegar a presentarse en el nivel de secundaria. Se recomienda 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.

Referencias

- Ames, P. y Rojas, V. (2011). *Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú*. GRADE; Niños del Milenio. Documento de Trabajo, 63.
- Alvarado, S. V. y Suárez, M. C. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 7(2), 907 – 928. Disponible en: 198-1-477-1-10-20110228.pdf
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2ª edición). The Guilford Press.
- Bleger, J. (1983). *Psicología de la conducta*. Editorial Paidós.
- Calvo S., A. y Manteca C., F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, 14 (1), 49-64. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55143412003>
- Cardoze, D. (2007). *Los problemas de disciplina en la escuela: Manual para docentes*. Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro.
- Castro, M., Díaz, M., Fonseca, H., León, A. T., Ruiz, L. S. y Umaña, W. (2009) Transición sexto grado a séptimo año ¿Problema o desafío? *Revista electrónica Educare*, 13(2), 105 – 121. Disponible en: [Dialnet-Transicion6GradoA7anoProblemaODesafio-4781056.pdf](http://dialnet-Transicion6GradoA7anoProblemaODesafio-4781056.pdf)
- Fabuel, V. S. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas de primaria a secundaria ¿Traspaso o acompañamiento? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. (48), pp. 159-184. Disponible en: <http://dialnet.unioja.es/documentos?UnaReflexionSobreLasTransicionesEducativas-5349094>.

- Fidago, G. M. y Barrera, C. A. (2014). *La transición de la primaria a la secundaria. Ideas a partir de un estudio de caso*. (Tesis inédita). Departamento de Pedagogía aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gairín S., J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de innovación educativa*, (142), 12–17. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/132120653.pdf>
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Hill, P. W., Russell, V. J. (1999). *Systemic, Whole-School Reform of the Middle Years of Schooling*. In: Bosker R.J., Creemers B.P.M., Stringfield S. (eds) *Enhancing Educational Excellence, Equity and Efficiency*. Springer, Dordrecht. Disponible en: DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-011-4253-3_8.
- Honrubia, M. y Miguel, M. D. (2005). *Ciencias psicosociales aplicadas*. Publicaciones i Edicions. Universitat de Barcelona.
- Lozano Rendón, L. G. (2018). *Convivencia escolar en la transición de primaria a secundaria en Estudiantes de la institución educativa Dindalito Centro – El Espinal*. (tesis inédita de maestría). Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Monarca, A., Rappoport, H., Redondo, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192–206. Disponible en: [Dialnet-LaConfiguracionDeLosProcesosDeInclusionYExclusionE-4736009.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736009)
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, 23(3), 49–62. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792004>

- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school: Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*. 25(2), 207–221. Disponible en: DOI: 10.1007 / s10212–010–0013–x
- Rodríguez, F. M. (2016). *Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito*. (tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona.
- Ruiz Guevara, L. S., Castro Pérez, M., & León Sáenz, A. T. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1–13. En: <https://doi.org/10.35362/rie5231793>
- Sandín, M. P. y Sánchez, M. A. (2015). Análisis de las trayectorias y transiciones académicas bajo un diseño mixto en análisis de redes sociales. *Investigar con y para la sociedad*, 1, 157–166. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5140827>
- Souza, J. M. & Veríssimo, M. de La Ó. (2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(6), 1097–1104. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0104–1169.0462.2654>
- Wilcock, A. (2014). *De la primaria a la secundaria, cómo apoyar a los estudiantes en la transición*. Narcea Ediciones

CAPÍTULO 5

Formación pedagógica y prácticas educativas: un estudio en docentes de planta del programa de Contaduría Pública de una universidad privada en Pereira¹

Diana Patricia Gómez Caro²

Sebastián Gil Dávila³

Esther Julia Castaño González⁴

Resumen

Este capítulo presenta la investigación realizada con el objeto de conocer cómo influye la formación pedagógica en las prácticas educativas de los docentes adscritos al programa de Contaduría Pública de una universidad privada ubicada en la ciudad de Pereira. Con un enfoque mixto y desde lo fenomenológico, la información se recolectó a través de entrevistas a los docentes y encuestas a los estudiantes, desde donde se concluye 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.

1 Este capítulo es producto del proceso de investigación denominado Formación pedagógica y prácticas educativas: un estudio en docentes de planta del programa de Contaduría Pública de una universidad privada en Pereira, realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.

2 Ingeniera Comercial. Docente del área de Matemáticas. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. E-mail: dianagomez2006@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7265-3770>

3 Contador Público. Contador independiente y docente del área de Contabilidad. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. E-mail: contadorsebastiangil@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4323-8807>

4 Comunicadora Social – Periodista y Especialista en Comunicación Organizacional de la Universidad Autónoma de Occidente – Cali. Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura – Cali. Doctora en Relaciones Internacionales Iberoamericanas de la Universidad Rey Juan Carlos – España. Grupo de Investigación: Comunicación, Educación y Cultura. E-mail: julia.castano@ucp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3240-896X>. Google Académico: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=2yXD4gEAAAAJ

Palabras clave

Enfoques de formación, educación contable, aprendizaje, competencias pedagógicas.

Introducción

La investigación marco del presente capítulo, se realizó con el claro interés de relacionar la formación de los docentes universitarios y sus prácticas en el aula, esto, desde la firme 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 se debe tener para educar y formar profesionales, en este caso, contadores públicos.

Lo anterior, conectado a las normatividades generadas en los últimos años por el Ministerio de Educación Nacional – MEN, las cuales obligan a las instituciones de educación superior a jalonar una serie de procesos, en aras de garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo (Ayala–García, 2015). En lo que respecta a los programas de pregrado, los lineamientos para la acreditación en calidad de dichos programas, se enmarcan en ocho factores, dentro de los cuales se encuentran las características asociadas a los profesores (MEN, 2006), entre las que se evalúan aspectos como “la calidad académica, pedagógica e investigativa del profesorado al servicio del programa” (MEN, 2006, p. 70) y “los programas, estrategias y mecanismos institucionales, para fomentar el desarrollo integral, la capacitación y actualización profesional, pedagógica y docente, de los profesores” (MEN, 2006, p. 72).

Para el Ministerio de Educación Nacional la función del profesor está enmarcada en lo que establece el Estatuto de Profesionalización Docente, correspondiente al Decreto 1278 de 2002, el cual indica:

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza–aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. (Art. 4)

Dicho Decreto está especialmente dirigido a los docentes de la básica primaria, secundaria y media, por lo que hay aspectos en los cuales no se profundiza, ni se pone en contexto en cuanto a educación superior se refiere. Por tanto, en este aspecto hay una seria falencia en lo que respecta a la definición conceptual de la función del docente universitario, pues la Ley 30 de 1992, que es aquella que regula la prestación del servicio público de la educación superior, no lo tiene de forma explícita, pues en esta sólo se evidencian los requisitos de contratación y la clasificación de docentes según su dedicación.

Esta situación, hizo que se revisaran las políticas internas de la Universidad objeto de estudio, para aclarar, con mayor detalle, en qué consiste, para la Institución, la función del docente universitario. En este sentido, se encontró que, en consonancia con las exigencias del MEN y según su Proyecto Educativo Institucional (2014), para esta Universidad la función del profesor es:

El docente... diseña, motiva, fomenta, guía y evalúa las experiencias de aprendizaje que permiten al estudiante construir su propio conocimiento... Para el cumplimiento de este perfil, el docente se debe caracterizar por: propiciar información, hechos, prácticas y materiales, que permitan al estudiante identificar principios, teorías y modelos... Emplear esquemas, gráficos, diagramas, mediaciones virtuales, trabajo colaborativo, estudio de caso, solución de problemas, entre otros medios que faciliten los diferentes estilos de aprendizaje. (Acuerdo Nro. 4, p. 22)

Como complemento a lo anterior, la Universidad objeto de estudio, en el marco de su Reglamento Docente (2017), indica que como parte de su función el docente debe, entre otras cosas, cumplir las normas, actuar desde principios tanto éticos como científicos y pedagógicos, siempre con rigor y respeto, en pro de la excelencia intelectual y académica. Es deber del docente actualizar, presentar

y seguir al pie de la letra el plan de curso a sus estudiantes y evaluar el proceso de aprendizaje (artículo 36).

Lo mencionado, está enfocado en el logro de la calidad educativa de los programas de formación superior, en cuyo proceso el docente es protagonista (Villalpando; Estrada–Gutiérrez & Álvarez–Quiroz, 2020) y, por ende, su formación y desempeño, que es lo que da razón al presente estudio, esto, teniendo en cuenta que sobre la calidad en la educación superior, dice Martin (2018) que se requiere aumentar los fundamentos teóricos, la reflexión y el debate académico de los actores, entre ellos, los docentes, representantes fundamentales de la labor académica.

Se considera aquí que la labor docente es una tarea compleja, ardua y de un alto sentido de responsabilidad social (Villalpando, Estrada–Gutiérrez & Álvarez–Quiroz, 2020), pues de su adecuada ejecución depende que se dé una verdadera formación integral del estudiante, en este caso, del futuro contador público, del cual se espera sea un profesional con sentido crítico, propositivo, ético y consciente de la trascendencia de su labor y de sus acciones, para enfrentar, de manera asertiva, las problemáticas que se presentan en la sociedad.

Lo anterior, justifica la relevancia y el impacto social del presente estudio, al aportar un análisis sobre la influencia de la formación del docente en sus prácticas de aula (Villalpando, Estrada–Gutiérrez & Álvarez–Quiroz, 2020), pues, tal como lo afirman Solbes, Fernández–Sánchez, Domínguez–Sales, Cantó y Guisasola (2018) lo que el profesorado lleva al aula a manera de saber y práctica “es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes” (p. 26).

Entonces, se pretende aquí conocer, a profundidad, la función del docente como orientador del proceso educativo y como responsable de la formación de los futuros profesionales y ciudadanos, más aún, en un panorama poco esperanzador como el que enfrenta la educación superior en Colombia, pues ya iniciando la década Reyes (2001) identificaba una problemática generalizada en la educación, definida por:

Un aumento de la exclusión de jóvenes de las aulas universitarias (...), unas clases monótonas y descontextualizadas, falta de actualización académica de la mayoría de los docentes, uso de bibliografías obsoletas, a pesar de ser esta la era de la información y frecuentemente falta de cumplimiento de horarios y de programas entre otros aspectos. (p. 12)

Ante esta situación, con la presente investigación se espera hacer un aporte valioso para el programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio, dado que plantea la necesidad de hacer una reflexión sobre la influencia de la formación pedagógica en la enseñanza de la disciplina contable, y la forma como esto se ve reflejado en las prácticas educativas llevadas a cabo en el ejercicio docente, teniendo en cuenta que en el ejercicio de rastreo de antecedentes, no se encontraron evidencias de un estudio con las mismas características y menos aún desde la unidad de análisis y de trabajo elegidas.

Frente a dichos antecedentes, a nivel internacional, se encuentra el trabajo investigativo de Yero (2016), realizado en Buenos Aires, Argentina, en el cual se estudia el tema “de las estrategias de enseñanza que aplican quienes ejercen la docencia en el nivel universitario en las materias correspondientes al área contable, planteando las ventajas que la formación pedagógica de los profesores produciría en la enseñanza” (p. 2). Dicha investigación, de corte cualitativo, reflexiona sobre el papel del profesor, la didáctica y la profesionalización en docencia, específicamente en el nivel de la educación superior.

En el 2009, se presenta el estudio titulado *Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC*, elaborado en la ciudad de México por Castellanos y Fernández de Juan. En esta investigación se encontró que hay una relación proporcional entre el desempeño académico de los alumnos y la formación docente de sus maestros, aunque los profesores con diplomado docente presentaron mejores resultados en cuanto a las calificaciones de sus estudiantes a diferencia de los docentes que habían cursado maestrías y/o doctorados en este mismo campo disciplinar.

En 2008, se encuentra el estudio realizado por Amaro de Chacín, Cadenas y Altuve, esta vez en Venezuela, y que lleva por título: *Diagnóstico de los factores*

asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes, se concluye en él que las causas que provocan el bajo rendimiento de los estudiantes están dadas por los currículos y las didácticas impartidas en clase, esto ya que dentro de los planes de estudio existen asignaturas de alta complejidad en un mismo semestre, hecho que se suma a la problemática sobre la deficiente formación específica en el campo de la docencia que poseen los profesores y a la carencia de herramientas tecnológicas, lo cual conlleva al uso excesivo del tablero, creando una relación unidireccional entre estudiantes y docentes.

En el ámbito nacional, resaltan tres investigaciones. La primera titulada: *La formación en contabilidad desde la relación pedagogía y contabilidad en el pensamiento educativo moderno*, de autoría de Esteban Martínez Salinas y Aura López Salazar, realizada en Medellín y presentada, en 2013, en el Tercer Simposio Internacional de Investigación en Ciencias Económicas, Administrativas y Contables – Sociedad y Desarrollo de la Universidad Libre, realizado en Cartagena. Este estudio analizó, desde el enfoque del pensamiento educativo moderno, la formación en relación con el sujeto, específicamente en las dimensiones conocimiento, cultura, valores y plan de estudios.

La segunda investigación, realizada en la Universidad Libre seccional Bogotá, es un estudio denominado *Innovación en la práctica docente en contabilidad*, elaborado por Farías y de Agüero (2014). En este estudio se indaga tanto a docentes como a estudiantes acerca de los diferentes aspectos que caracterizan a un profesor innovador en la enseñanza de la Contaduría, llegando a la conclusión que éste debe partir de su conocimiento disciplinar, para elaborar unos determinados objetivos de aprendizaje y desempeño, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y las necesidades del contexto.

El tercer estudio se denomina *De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios*, realizado por Basto (2011) en Bogotá. Esta investigación arrojó como resultado que los docentes universitarios no poseen la suficiente formación pedagógica requerida para asumir su labor, y quienes la tienen, aún no terminan de comprender e incorporar los discursos pedagógicos a sus prácticas. Adicionalmente, se presentan profesores con alternativas de aprendizaje constructivista pero que, en la práctica, manejan esquemas de

enseñanza tradicionales y conductistas. Aquí, el conocimiento tecnológico se evidencia en el quehacer docente de un modo instrumental y no pedagógico, coartando la generación de procesos comunicativos y de reflexión.

Dentro de lo regional, en el Eje Cafetero, se encontraron dos investigaciones directamente relacionadas con la enseñanza de la disciplina contable, la primera, se trata de un estudio titulado: *Lenguaje pedagógico, filosofía e investigación: Relación con la construcción de pensamiento y cultura académica en contabilidad*, realizado por García (2012) en la ciudad de Manizales. Esta investigación devela que la práctica contable está respondiendo a las necesidades de conservación del patrimonio de una forma utilitaria, donde la universidad clama por un cambio de visión a causa del contexto económico que requiere de posiciones críticas frente a las necesidades sociales que se derivan del mismo.

La segunda investigación fue realizada en la ciudad de Pereira para la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Esta fue denominada: *Concepciones de práctica pedagógica de un profesor de contabilidad, de León* (2017). En esta ocasión, se concluye que existe una gran influencia de la pedagogía tradicional en las prácticas educativas de los docentes de contabilidad encuestados. Así mismo, se encuentra que existe un gran predominio del saber disciplinar y muy poco del saber pedagógico y didáctico, debido a que existe poca conciencia, por parte de los docentes participantes, sobre la necesidad de hacer una reflexión pedagógica permanente de sus prácticas educativas.

En las conclusiones de los estudios antes mencionados, se puede evidenciar la importancia de la formación pedagógica en el aprendizaje efectivo del estudiante, por tanto, se torna evidente la importancia de vislumbrar la formación pedagógica en el escenario de las prácticas educativas que se dan en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en este caso, de los contadores públicos, más aún, tratándose de una ciudad como Pereira, la cual, según el informe del *Doing Business Subnacional* (Grupo Banco Mundial, 2017), se consolidó como una de las capitales más competitivas y con mayores facilidades para hacer negocios en el país, lo cual hace que exista un mayor número de empresas en la ciudad que requieren de contadores bien preparados y de calidad.

Así pues, el presente trabajo pretende responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo influye la formación pedagógica en la práctica educativa de los docentes de planta del programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio Seccional Pereira? Para abordar este cometido, se desarrollarán, como objetivos específicos: describir el perfil profesional y la formación pedagógica de los docentes de planta del programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio en Pereira, describir las prácticas educativas de dichos docentes, identificar la percepción de los estudiantes de Contaduría Pública sobre las prácticas educativas de los docentes y determinar si la formación pedagógica influye en las prácticas educativas usadas por el docente.

Para este fin, se crearon dos instrumentos de recolección de información, una entrevista y una encuesta, de cuyos resultados arrojados y, tras realizar un análisis de los mismos, se resalta que los estudiantes dan poca trascendencia a ciertas variables que se consideran, según la teoría, importantes a la hora de abordar el terreno de las prácticas educativas, y también, que muchas de esas prácticas han sido aprendidas por los docentes en escenarios que no precisamente pertenecen al marco de la formación pedagógica (Rodríguez-Perez & Hinojo-Lucena, 2017), aspectos que se ampliarán más adelante junto con los demás hallazgos.

Para llevar a cabo esta investigación y considerando que las dos categorías principales son la formación pedagógica y las prácticas educativas, se hizo necesario revisar, teóricamente, varios temas, entre ellos el de la educación.

La educación, la pedagogía y los enfoques de formación

La Ley General define la educación como 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 de sus deberes” (Ley 115, 1994, art. 1), es decir, que la educación debe estar centrada en el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, tanto intelectuales como sociales, sobrepasando la adquisición de conocimientos y extendiéndose hasta la visualización de un ser activo socialmente, consciente de su responsabilidad, conocedor de sus deberes y derechos y con las herramientas suficientes para hacerlos valer.

Es por esto que, concebir el acto educativo como una actividad exclusivamente centrada en la transmisión de conocimiento, es dejar corta la misión de la labor docente, puesto que el ser humano debe formarse de manera integral para alcanzar una armonía personal que le permita desenvolverse proactivamente en la sociedad. Pero esto no es tarea fácil, por ello, se debe disponer de la pedagogía para crear escenarios de reflexión crítica y propositiva para buscar solución a las problemáticas que se detectan en el aula y en la misma sociedad.

De Alcántara (2003) explica que la pedagogía es “el conjunto de principios que presiden a la educación, y de las reglas o medios de aplicarlos en la práctica: es a la vez la ciencia y el arte de la educación” (p.19). La pedagogía comprende, entonces, todo el quehacer del docente desde su componente teórico, como la misma praxis que se da en los diferentes escenarios educativos.

En este sentido, Heitger (1990) manifiesta que:

La pedagogía tiene que ser aquella ciencia que trate del pensar racional y del hacer racional (...) Cuando el fin de la pedagogía es idéntico al fin de la razón y de su despliegue, no se puede formular ninguna proposición pedagógica ni didáctica particular sin hacer valer su relación con el fin pedagógico de la enseñanza. (pp. 15-16).

Es decir, que la pedagogía es una ciencia que propende por una reflexión permanente del proceso de enseñanza–aprendizaje, el cual debe transformar, de manera significativa, la vida del ser humano y definir su actuar dentro de la sociedad, pero el ideal de esta reflexión es que sea proactiva, es decir, no sólo basada en una detección de problemáticas, sino que a su vez busque la solución práctica a las mismas y en la que se estructure el pensamiento, que es, justamente, en lo que se enmarcan las universidades y, específicamente, los programas de formación que se focalizan en la pedagogía (Rodríguez–Pérez & Hinojo–Lucena, 2017).

Para Medina (1998), la formación pedagógica es:

La preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento–acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. (p. 87)

Según esto, la formación docente no sólo está enmarcada en un contexto de dominio disciplinar, sino que también debe contener una formación en competencias pedagógicas (Rodríguez–Pérez & Hinojo–Lucena, 2017) que le permita trascender en ese conocimiento, para lograr que el estudiante aprenda las unidades temáticas que requiere para su ejercicio laboral y de una manera crítica, analice el mundo, en pro de transformarlo en una sociedad abierta, tolerante, pacífica y que propenda por el desarrollo humano.

El Ministerio de Educación Nacional, consciente de la importancia de la formación docente, ha planteado en la Ley General de Educación que:

Corresponde a universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación de los educadores dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los niveles más altos de posgrados. (Ley 115, 1994, art. 112)

Considerando lo anterior, se denota una necesidad particular de la formación pedagógica como herramienta indispensable para el desempeño de la labor del docente universitario, en todos los niveles académicos y en cualquier programa de formación. Y es que, dentro de los programas, se distinguen varios enfoques de formación, que Zeichner (1983) denomina “paradigmas”, los cuales corresponden a “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado” (p. 3).

Estos enfoques o paradigmas tienen su origen en algunos modelos pedagógicos, lo cual determina el tipo de visión educativa que tiene el profesor y, por ende, la reflexión que hace o no, sobre su quehacer. Castillo y Cabrerizo (2005) distinguen varios tipos de enfoques de formación, a saber:

El enfoque tradicional, en el cual “existe una separación entre la teoría y la práctica de la enseñanza. La práctica se configura como el elemento fundamental para adquirir el oficio del profesor (...) mediante un proceso de ensayo y error” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 200). En este enfoque, la enseñanza está centrada en la transmisión del conocimiento y su comprensión, pero en prácticas de mera reproducción que no incentivan la creatividad y la iniciativa que debe tener el docente.

El enfoque tecnológico, el cual está basado en el conductismo “Se fundamenta en la determinación de objetivos observables y en la evaluación de resultados (...) está apoyado por las investigaciones del modelo proceso–producto que pretenden enseñar las conductas del comportamiento considerado eficaz en los profesores” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 201). Generalmente, utiliza manuales e instructivos donde se plantean los objetivos, el proceso, la evaluación y la retroalimentación para verificar si las competencias han sido adquiridas.

En este enfoque tecnológico, “el profesorado es considerado como un receptor pasivo del conocimiento profesional al que accede; es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 201). Es este caso, no se estimula al docente para que cree e innove en nuevos mecanismos de enseñanza–aprendizaje, sino a que siga reproduciendo lo que otros han trabajado.

El enfoque personalista, se basa en la teoría fenomenológica, donde “la enseñanza consistirá en crear las condiciones adecuadas que conducen al autodescubrimiento personal. Aquí la formación del profesorado adquiere unas dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que es preciso considerar para facilitar en cada sujeto su propio desarrollo personal” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 202). Esta formación está basada más en el desarrollo de una dimensión humanística, contemplando aspectos personales, interpersonales y de interacción con el medio social, descubriendo el propósito en su realización personal y en el aporte que hace a la sociedad a través de la enseñanza.

Como características positivas de este enfoque personalista se encuentra que el docente da prioridad al ser y a descubrir su responsabilidad social; hay

una conexión entre los conocimientos teóricos y prácticos, y en el fomento a la creatividad, flexibilidad y capacidad de análisis del docente frente a las diversas situaciones que se le presentan en su quehacer pedagógico. Las críticas hacia este enfoque están dirigidas al hecho de que no existe un plan estructurado de formación, además que el proceso central está en el desarrollo personal del docente, más que en el aprendizaje del cómo enseñar, por tanto, las necesidades del alumnado parecen ocupar un segundo plano.

El enfoque basado en la indagación, en el cual, el rol del profesor es el de un profesional reflexivo sobre su propia práctica, flexible, abierto al cambio, crítico consigo mismo (...). Los objetivos (...) serían los de desarrollar estrategias y metodologías que promovieran el análisis y las prácticas críticas. (Castillo y Cabrerizo, 2005, p. 203)

El enfoque basado en la indagación es el que más acogida ha tenido en el ámbito de la docencia, pues, precisamente, aquí interviene una serie de estrategias que empoderan al docente y lo hacen consciente de la importancia de su rol ante la sociedad, la necesidad de actitud crítica a nivel constructivo sobre su quehacer pedagógico y la repercusión del mismo en el desarrollo del Estado. Este complementa, de alguna manera, el enfoque tecnológico, porque no sólo es hábil en la aplicación del conocimiento generado por otros, sino que también tiene la capacidad y la responsabilidad de crear el suyo propio (Castillo y Cabrerizo, 2005).

Todo lo hasta ahora dicho, es la plataforma para el desarrollo de la práctica educativa, categoría fundamental en la presente investigación.

La práctica educativa

Una práctica... nunca es un mero conjunto de destrezas técnicas... en parte, lo característico de una práctica es el modo en que las concepciones de los bienes y fines relevantes a cuyo servicio están las destrezas técnicas – se transforman y enriquecen mediante estas extensiones de las fuerzas humanas y por esa atención a sus propios bienes internos que definen parcialmente cada práctica concreta. (MacIntyre, 1981. Citado por Carr, 1999, p. 86)

Extrapolando lo anterior a la práctica educativa, se puede deducir que esta no se encuentra enmarcada sólo en procedimientos sin sentido, sino que, por el contrario, estos procedimientos tienen una razón de ser, cuando se soportan en una reflexión pedagógica previa, durante y después del proceso de enseñanza. Apoyando lo anterior, Meirieu (2003) plantea:

Se debe situar en el centro del sistema educativo al estudiante con miras a abordar la pedagogía de manera revolucionaria utilizando las prácticas educativas, no con el fin de contribuir a su fabricación por acumulación de conocimientos, sino por el contrario, por la construcción de un ser por sí mismo a través de criterios radicales emergentes sobre sus interrogantes, que relaciona con la cultura donde se desenvuelve. (p. 3)

Para Rivas (2000), la práctica educativa es pues, lo que determina el cumplimiento o no de los objetivos de enseñanza–aprendizaje que inicialmente se trazaron. Por tanto, y dada la importancia de la planeación y la ejecución de la práctica educativa, muchos países como Argentina, Finlandia o Singapur, han intervenido de manera significativa, creando espacios para que los docentes adquieran mayor conocimiento sobre la misma. De hecho, Rivas (2000) manifiesta que en la cartera educativa de España:

La metodología que tenían la mayoría de las actividades organizadas era la de ser un intercambio entre iguales. Se exponían ideas, experiencias, tentativas, materiales elaborados en las aulas, en los talleres, en las múltiples salidas de los centros, resultados–evaluación, enfoques, estrategias de motivación, alternativas a las áreas, a la organización clásica, a la metodología transmisiva (...) Se crearon otros cauces de participación de los alumnos y alumnas, de los padres y madres, se tomaron y fomentaron otros protagonismos. (p. 175)

Por lo anterior, se requiere hacer mención de estos y otros aspectos que influyen en la optimización del proceso de aprendizaje de los estudiantes en cualquier área de conocimiento que se abarque.

Categorías que configuran la práctica educativa

Entendiendo variables, como aspectos susceptibles al cambio y que afectan positiva o negativamente una determinada situación, que para el caso particular será el proceso de enseñanza–aprendizaje, es necesario abordarlos por la complejidad propia del acto educativo, pues sólo así se determinará cuál es la práctica educativa más adecuada para el contexto donde se lleva a cabo la labor docente.

Para abordar este tema se tomarán dos referencias, la primera, relacionada con los criterios de la Evaluación Docente de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF), institucionalizada por el ICFES, y la segunda, con las variables enunciadas por Zavala (2008) en su libro *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Como se indicó en un aparte anterior, la práctica educativa no se enmarca sólo en las actividades que se dan al interior del aula, sino que incluye una fase previa que corresponde al proceso de planeación, posteriormente al de ejecución y finalmente a una fase de evaluación del desarrollo de la clase.

Por tanto, se tiene que los factores, criterios y/o variables que intervienen en la práctica educativa en la fase previa, están relacionados, en primera instancia, con el conocimiento que tiene el docente sobre el contexto social, económico y cultural tanto de la institución como de los estudiantes a los cuales dirige sus clases. Conociendo el contexto, el docente está en la capacidad de diagnosticar cuáles son las posibilidades y limitantes que existen en cuanto a recursos físicos, económicos y humanos, para hacer una correcta planeación de su práctica educativa (Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014).

Por tanto, un análisis profundo del contexto permite al docente proponer experiencias de aprendizaje fuera del aula para realizar evaluaciones formativas a partir de la interacción de los estudiantes con situaciones de su entorno laboral, económico o comunitario, que le permitan resolver problemas y utilizar recursos, presentando propuestas que satisfagan las necesidades o problemáticas identificadas. Conocer el contexto es imprescindible para la segunda instancia de la práctica educativa en su fase previa y es la relacionada con el diseño y

elaboración de la secuencia didáctica, la cual, según García, Pimienta y Tobón (2010) corresponde a:

Conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (p. 20)

Según estos autores, la secuencia didáctica se compone, inicialmente, del planteamiento de una situación problema del contexto del estudiante, posteriormente del establecimiento de competencias, actividades de aprendizaje y evaluación, así como de los recursos y procesos metacognitivos (García, Pimienta y Tobón, 2010). Como se puede evidenciar, esta fase admite desarrollar, en los estudiantes, competencias investigativas porque les permite visualizar problemáticas de su entorno y aplicar los conocimientos adquiridos para la resolución de los mismos, de este modo la educación se hace vida y cobra un significado transformador.

Otro aspecto importante dentro del proceso de planeación tiene que ver con lo que Zabala (2008) llama la organización de los contenidos, que corresponde “a las relaciones y la forma de vincular los diferentes contenidos de aprendizaje que conforman las unidades didácticas” (p. 144). En este sentido, también se puede mencionar que en el presente siglo los contenidos no están sólo enmarcados en temáticas unidisciplinarias, sino que, por el contrario, se dan temáticas que intentan establecer relaciones entre las diferentes áreas del saber.

Pasando a la fase del desarrollo de la clase, se tienen en cuenta variables como el papel del profesorado y del alumno, en lo que respecta a la comunicación y vínculos emocionales entre ellos. En relación con este aspecto, Zabala (2008) indica que el docente debe ser un mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje, pues él, con su orientación, le comunica al estudiante el sentido de ese conocimiento adquirido y de las actividades que está realizando para lograrlo:

Desde una posición de intermediario entre el alumno y la cultura, la atención a la diversidad de los alumnos y las situaciones requerirá, a veces, retar; a veces, dirigir; otras veces, proponer, contrastar. Porque los chicos y las chicas y las situaciones en las que tienen que aprender son diferentes. (Zabala, 2008, p. 92)

Se deduce, entonces, que es imprescindible que el docente maneje un proceso de comunicación asertiva que le permita motivar al estudiante, para que descubra su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y la importancia del mismo para su vida; así como también, organizar y enseñar los contenidos de una manera secuencial, que permita hacer más entendibles y prácticas las unidades temáticas para el estudiante (Escobar, 2015). Lo anterior facilitará una apertura emocional de parte del alumno hacia su profesor, donde le será más fácil expresar sus dudas, inquietudes, proposiciones y demás situaciones que puedan intervenir dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Dentro de las acciones que el docente puede implementar en su interacción con el estudiante, en la práctica educativa se encuentra: el planteamiento de situaciones problema, estudio de casos, aprendizaje colaborativo, juego de roles, exposiciones, trabajos grupales, uso de TIC, salidas de campo, producción artística, foros, debates, prácticas empresariales, diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios, seminarios con profesionales expertos, entre otros (Sosa, 2017).

Otra de las variables que interviene en el proceso de desarrollo de la práctica tiene que ver con la utilización de materiales curriculares y demás recursos didácticos. El material curricular se refiere a “todos los instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios, para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa, en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación” (Zabala, 2008, p. 173).

Dependiendo entonces de la metodología utilizada en la secuencia didáctica, los diferentes materiales curriculares se utilizarán en menor o mayor medida. Dentro de estos materiales se pueden encontrar: el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Educativo del Programa, plan de aula, libretas, fichas o programas informáticos, programas audiovisuales, libros de texto para el docente

y para el alumno, programas multimedia, el tablero, revistas, cuadernos, entre otros.

Ahora bien, en relación con otros recursos didácticos, los medios de comunicación juegan un papel preponderante, más si se tiene en cuenta que los estudiantes han crecido con una cultura muy marcada en el uso de herramientas tecnológicas, algo propio de la era digital, por lo cual estos recursos didácticos tienen esta connotación, a saber: “proyección estática (diapositivas, transparencias), proyección en movimiento, video, informática, multimedia, etc. También encontramos materiales de diversas características, de laboratorio, experimentación, simulación, etc.” (Zabala, 2008, p. 175).

Por último, dentro de la etapa de ejecución de la práctica educativa se encuentra la evaluación que, según Zabala (2008), es un “instrumento educativo, que informa y hace una valoración del proceso de aprendizaje que sigue el alumno, con el objetivo de ofrecerle, en todo momento, las propuestas educativas más adecuadas” (p. 208).

Dentro del proceso de evaluación se puede distinguir una evaluación inicial, que es aquella que permite conocer lo que previamente el estudiante sabe, hace y es. Por su parte, la evaluación reguladora, que abarca el proceso de adaptación y el conocimiento de cómo aprende el alumno a lo largo del proceso de enseñanza–aprendizaje Y, por último, se encuentra la evaluación final y la evaluación sumativa e integradora (Morey, 2001). La primera hace referencia a los resultados obtenidos y a los conocimientos adquiridos por el estudiante, la segunda hace una valoración de todo el proceso evaluativo desde sus inicios, la trayectoria de aprendizaje, lo que el estudiante ha aprendido y, por último, y no menos importante, un plan de mejoramiento continuo (Zabala, 2008).

Así pues, después de todo el desarrollo de la práctica empieza una tarea fundamental para el docente y es la evaluación de la práctica educativa, la cual, por medio de una reflexión pedagógica, unida al compromiso y la pasión por enseñar, contribuye a mejorar y a innovar, permanentemente, el desempeño en el aula, como medio para optimizar el aprendizaje de los estudiantes (Fuentealba y Imbarack, 2014).

La reflexión pedagógica sobre la práctica educativa, debe llevar al docente a una comprensión holística de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje, partiendo del sentido transformador de lo que enseñó para la vida de sus estudiantes, la aprehensión de los conocimientos, la disposición anímica que pudo observar en ellos para la ejecución de las diferentes actividades propuestas, las inquietudes y sugerencias que surgieron en el desarrollo de la clase, su capacidad para comunicar y relacionarse de una manera asertiva con el alumnado (Escobar, 2015) y la evaluación que ellos pudieron hacer de la práctica educativa con todos los aspectos que intervinieron en ella (Morey, 2001).

Además de lo anterior, la autoevaluación juega un papel importantísimo dentro de este proceso, y es ahí donde las TIC pasan a ser un buen aliado, pues a través de los dispositivos móviles o cámaras de video, el docente puede grabarse y con esta información, determinar si los objetivos planteados inicialmente en el diseño de la práctica educativa se cumplieron o no, y determinar qué aspectos deben replantearse (Morey, 2001). Otro mecanismo importante de evaluación, es el acompañamiento de pedagogos o responsables del área académica, para que, a través de la observación de clase, puedan dar sus aportes para la reflexión y posterior mejoramiento de la práctica educativa (Morey, 2001).

En definitiva, todas las variables que intervienen en el proceso de la práctica educativa deben partir de una reflexión inicial, que dé respuesta al para qué enseñar, en otras palabras, lo que se va a enseñar, qué sentido transformante y útil ejerce en la vida del estudiante (Zabala, 2008). Sólo así todas las etapas involucradas tendrán un sentido, una razón de ser y un horizonte orientador que ayudará al docente a guiar al estudiante en todo su proceso de aprendizaje y por ende a la potencialización de sus capacidades.

Metodología

Esta investigación fue asumida desde un enfoque mixto, definido por Johnson y Onwuegbuzie (2004) como “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17). Cabe aclarar que el diseño escogido aquí está basado en la fenomenología empírica, la cual describe

los fenómenos desde la mirada de los participantes a manera individual y colectivamente (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Tras esta fundamentación y para responder a la pregunta de investigación ¿cómo influye la formación pedagógica en las prácticas educativas de los docentes de planta del programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio Seccional Pereira?, se utilizaron dos tipos de instrumentos para la recolección de información: entrevista semiestructurada para los docentes y encuestas aplicadas a los estudiantes.

En este caso, se implementó un muestreo no probabilístico o dirigido, pues para este tipo de estudio se “requieren no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 190). Por tanto, se realizó entrevista a 4 docentes de 36 adscritos al Programa, después de aplicar los requisitos de selección y exclusión a saber: ser docente de planta, tener como pregrado el título de contador público y disponer del tiempo suficiente para responder las 16 preguntas que se diseñaron para la entrevista.

Respecto a los estudiantes, se eligió como población a los pertenecientes a la jornada nocturna, primero, porque son personas de edad adulta, esto permite que tengan una mayor convicción sobre la carrera que, libremente, eligieron estudiar; segundo, porque cuentan con experiencia laboral, lo cual les permite tener un mayor sentido crítico frente a las temáticas expuestas; y tercero, porque, en su gran mayoría, costean sus estudios, con lo cual se asume un mayor nivel de compromiso y responsabilidad frente a sus deberes académicos.

El número de preguntas que se diseñaron para la encuesta fueron 7 y se aplicaron a 39 estudiantes, previo consentimiento informado, teniendo en cuenta que, para los estudios cualitativos de tipo fenomenológico, el tamaño mínimo de muestra sugerido es de diez casos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Análisis de resultados y discusión

A continuación, se muestran los resultados y el análisis de la formación pedagógica y las prácticas educativas de los docentes de planta adscritos al programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio Seccional Pereira. Cabe mencionar que para efectos del análisis se identificarán a los docentes entrevistados como P1, P2, P3 y P4.

De acuerdo con la información arrojada, en relación con la primera categoría, correspondiente a la formación disciplinar de los docentes, se encuentra que el 75% de ellos tiene especialización, el 100% cuenta con maestría y el 50% ha realizado diplomados enfocados en el área contable y financiera. En cuanto a su formación pedagógica, se tiene que el 100% tiene diplomado en docencia universitaria, impartida por la escuela de formación de la Universidad objeto de estudio y sólo el 25% cuenta con especialización relacionada con la docencia universitaria.

Por su parte, en relación con las prácticas educativas, contrastando la información dada en las entrevistas por aquellos docentes que cuentan con especialización en docencia universitaria, frente a los resultados arrojados por las encuestas de percepción aplicadas a los estudiantes, se encuentra que existe un predominio en el uso de diapositivas, trabajos grupales, exposiciones, aprendizaje colaborativo, debates y uso de videos en clase.

Por otro lado, se evidencia una baja implementación en las prácticas relacionadas con el uso de las TIC, estudio de casos, conferencias con expertos, trabajos de investigación y diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios. Así mismo, los resultados muestran que no son de preferencia para los estudiantes las prácticas educativas relacionadas con los trabajos grupales, debates y trabajos de investigación.

En lo que respecta a los docentes que sólo poseen formación pedagógica a nivel de diplomado, y contrastando esta información con la percepción de los estudiantes, se encuentra que el 100% de los entrevistados dice implementar dentro de sus prácticas educativas las diapositivas, la exposición, el trabajo grupal

y el estudio de caso. Por su parte, el 67% de los docentes dice utilizar videos, aprendizaje colaborativo, uso de TIC, prácticas empresariales, diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios. El 33% implementa juego de roles, foros, debates, producción artística, trabajos de investigación, seminarios con expertos, retroalimentación grupal de proyectos, encuentros entre semilleros, salidas de campo y libros de texto. Cabe mencionar que la única práctica que, según los docentes no realizan, son las visitas empresariales.

Por su parte, en la percepción de los estudiantes se identifica un alto grado de preferencia hacia las prácticas relacionadas con estudios de caso, trabajo grupal y diapositivas. Mientras que prácticas como aprendizaje colaborativo, uso de TIC, exposición y trabajos de investigación, no forman parte de las opciones de preferencia en el proceso de formación de las asignaturas del programa. Además, los estudiantes indican que se deben mejorar aspectos relacionados con un mayor uso de tecnología como *software* contable y que se hagan más salidas empresariales. Lo cual es de importancia, ya que como lo afirman Barreto, Cárdenas y Mondragón (2011):

El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la formación de los contadores públicos, es una alternativa que puede apoyar los procesos de enseñanza–aprendizaje que se realizan en el aula y mejorar las competencias cognitivas y comunicativas de los miembros de la comunidad académica contable en su propósito de procesar, preparar, analizar y presentar información. (p. 2)

De acuerdo con los resultados de las entrevistas, dentro del cuestionario realizado para las prácticas educativas se desprende, como se indica en el marco teórico, una serie de variables, dentro de las que se encuentra el conocimiento que tiene el docente sobre el contexto social, económico y cultural de la Institución y de sus estudiantes. En este punto, la totalidad de docentes entrevistados coinciden en que este componente tiene una gran importancia en el proceso de implementación de la práctica educativa, de hecho, indican que se desarrolla mejor en la jornada nocturna, ya que son estudiantes que, por su edad, responsabilidad y actividad laboral, brindan un dinamismo importante a las clases, debido a que surgen muchas inquietudes y a que permiten que las temáticas impartidas se encaminen a dar orientación frente a situaciones reales.

Algunas de las apreciaciones que dieron los entrevistados son, por ejemplo:

(...) cuando uno encuentra grupos donde existe un gran volumen de estudiantes, que en la práctica real están en el ejercicio de la profesión, la clase es mucho más dinámica, es más activa, porque hay más consultas, hay más inquietudes y demás. Cuando el estudiante no tiene esa formación o esa capacidad de trabajar, las clases son más pesadas, porque no sabe de lo que usted está hablando, entonces traga entero todo lo que uno le diga. (P2)

Esto tiene una estrecha relación con la idea que el docente debe planear muy bien las experiencias de aprendizaje, al igual que los recursos con los que cuenta. Por otro lado, aunque los docentes entrevistados, y la misma teoría, dan una gran importancia al conocimiento del contexto, surge una contradicción a partir de la respuesta dada por los estudiantes, puesto que, para ellos, ésta no es una variable tan imprescindible en su proceso de formación, evidenciándose un alto porcentaje que perciben que el docente no conoce el contexto social, familiar, económico y emocional en el que se desenvuelven sus estudiantes, pero esto no afecta la clase, ni la realización de las actividades propuestas.

Otra variable relacionada con la fase previa a la implementación de la práctica educativa, además del conocimiento del contexto, es el diseño y elaboración de la secuencia didáctica, aspecto en el cual todos los docentes manifiestan conocerlas, elaborarlas y aplicarlas. En lo que respecta a la utilización de materiales curriculares y demás recursos didácticos, así como a la organización de los contenidos, enmarcados en el diseño y la elaboración del plan de asignatura, se encuentran aportes como los siguientes:

Nosotros tenemos unos micro currículos que están o que han sido construidos y diseñados para las siete seccionales... Se han dado unos lineamientos generales en las temáticas que se deben ofrecer en las diferentes asignaturas (P4). Básicamente dependo de la reglamentación que expide el Gobierno, porque las asignaturas son muy normativas (P2). En primer lugar, se basa uno en el plan de estudios, o sea, en el contenido programático para cada materia, que se debe revisar y hacerles las adecuaciones que establezca el docente. Con ese contenido programático, ya se

planean las ayudas que necesite o también hace la redistribución de algunos temas en los que se tenga que profundizar. (P1)

Lo anterior se corrobora con lo planteado por Zabala (2008) quien afirma que “para que la acción educativa sea lo más beneficiosa posible, es necesario que las actividades de enseñanza/aprendizaje se ajusten al máximo a una secuencia clara con un orden de actividades que siga un proceso gradual” (p. 84). En este sentido, la respuesta dada por los docentes es corroborada por los estudiantes, pues el 75% de los encuestados manifiestan que, en el desarrollo de las clases, se nota en el docente una preparación o planeación previa de los temas.

Otro de los factores que hacen parte del desarrollo efectivo de la implementación de la práctica educativa, es la comunicación y vínculos emocionales entre el docente y el estudiante. Con respecto a esto los entrevistados manifiestan:

Considero que manejo la cordialidad, tiendo a ser muy abierto con el estudiante, en aras de buscar en él que no se sienta presionado en esa relación profesor estudiante, que lo vean a uno como compañero de aula, más que ese inquisidor profesor (P2). Yo considero que mi relación con los estudiantes en general es buena, y claro, eso genera efectos positivos en la relación que se tiene con el estudiante, porque se siente en confianza... todos somos pares. Lo que sí es que nosotros vamos un paso más adelante. (P4)

Lo anterior se confirma con Carrasco (2005):

Cuando los alumnos observan un profesor auténticamente preocupado por su aprendizaje, lo aprecian y desarrollan una mejor disposición para aprender. El profesor debería mantenerse en la búsqueda de las alternativas pedagógicas que permitan que los alumnos, a pesar de sus dificultades, se involucren provechosamente en el proceso educativo. (p. 1)

En cuanto a esto, todos los estudiantes encuestados coinciden con los docentes, pues manifiestan que la relación que tienen con ellos es cercana y respetuosa. En cuanto a la variable relacionada con el proceso de evaluación, cabe

mencionar que se tomó desde varias perspectivas, la evaluación que el docente realiza al estudiante, la autoevaluación y la coevaluación que el profesor hace sobre su práctica educativa. En relación con los criterios que el docente utiliza para la evaluación del estudiante, el participante P1 afirma utilizar los métodos tradicionales, el participante P2 expone, entre otras cosas, que no se apoya en el uso de la memoria; P3 afirma que se preocupa por el desarrollo de las competencias de sus estudiantes, y para P4, la importancia está en la “participación, la asistencia y la actitud (...) aparte de lo normal, que es presentar un examen”.

Como se puede observar, en la visión que tienen los docentes entrevistados sobre el proceso de evaluación, hay una gran preponderancia de criterios orientados más hacia la evaluación del saber y el conocimiento. Sin embargo, la percepción de los estudiantes difiere en gran medida, pues el 79% considera que el docente evalúa de forma integral, teniendo en cuenta tanto el ser como el saber. La posición que tienen los docentes frente al proceso evaluativo resulta particular frente a las respuestas de los estudiantes, sin embargo, desde la perspectiva de los entrevistados, es notoria la diferencia con la propuesta de Díaz y Hernández (2002), quienes exponen que:

La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. (p. 35)

Por lo anterior, la auto y coevaluación se convierten en herramientas importantes para reforzar el proceso evaluativo. Frente al primero, la autoevaluación, los docentes la consideran necesaria, en sus palabras: “porque uno tiene que ser autocrítico, porque yo no me puedo quedar enseñando lo mismo, tengo que estar actualizado” (P1). “Como seres humanos podemos cometer fallas y a veces nosotros mismos no identificamos la falla” (P2).

El ítem de coevaluación también fue abordado en la encuesta aplicada a los estudiantes, preguntando directamente si el docente realiza este proceso y de qué manera esto impacta su práctica educativa. En este sentido, la opción que indica que el docente tiene buena actitud frente a las sugerencias y hace los

cambios necesarios, tuvo mayor porcentaje de elección con un 56%, mientras que un 23% de los estudiantes señaló que el docente no hace coevaluación con sus estudiantes.

Ahora bien, en las respuestas de los docentes entrevistados se evidencia que la autoevaluación de la práctica educativa viene determinada por la coevaluación que realizan con sus estudiantes. A partir de estos dos mecanismos, se encuentran aspectos positivos y aspectos por mejorar. En cuanto a lo positivo, los docentes destacan la oportunidad de mejorar los contenidos programáticos (P1); cuidado en los detalles al brindar información al estudiante y consideración de la parte humana (P2); uso de una metodología que lleve al estudiante a experimentar y ser mejor en la práctica (P3) y conocimiento de los estudiantes (P4).

En cuanto a los aspectos por mejorar, se habla de más utilización de las ayudas didácticas (P1); cambio de aspectos como hablar muy rápido o ser muy estricto con las notas y en la calificación numérica (P2); asumir que tienen conocimientos previos sobre algunos temas, y realización de más talleres (P4). Por su parte, un amplio porcentaje de los estudiantes encuestados consideran que lo que se debe mejorar, en cuanto a prácticas educativas, está relacionado con que se hagan más salidas empresariales y se dé un mayor uso de tecnología como *software* contable, como se mencionó anteriormente.

Ahora bien, estas prácticas educativas han sido aprendidas por los docentes de diferentes formas, ya sea por la formación pedagógica, por la interacción con otros profesores o por sí mismos. De esta manera, para P1, prácticas como estudio de casos, utilización de TIC y *video beam* fueron aprendidas por sí mismo, por el contrario, el diseño y la utilización de diapositivas en interacción con sus compañeros y el trabajo grupal se dio dentro de la formación pedagógica, porque las actividades tienen que realizarlas en forma colectiva. Adicional a esto, P1 manifiesta que su proceso formativo a nivel pedagógico no ha influenciado la manera cómo evalúa.

Para P2, la clase magistral es la práctica que ha desarrollado por sí mismo, por medio de sus compañeros aprendió el manejo de plataformas y en la formación pedagógica docente tomó lo relacionado con la utilización de diapositivas,

videos, exposición, trabajo grupal, estudios de casos, aprendizaje colaborativo, diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios y trabajos de investigación. Por su parte, P3 menciona que por sí mismo ha aprendido prácticas como la participación en semilleros y la retroalimentación, por su parte, en interacción con otros docentes, ha tomado la investigación formativa en el aula y en la formación pedagógica, el cambio de modelo educativo y el aprendizaje basado en competencias. Por último, P4, que de hecho es el único de los entrevistados que cuenta con una especialización en el área pedagógica, ha aprendido por sí mismo prácticas educativas como el aprendizaje colaborativo.

A la pregunta si la formación pedagógica era necesaria para orientar las asignaturas propias de la disciplina contable, los docentes manifestaron:

Sí creo que es necesaria, porque muchas veces el saber del tema no lo faculta para exponerlo, más que el mismo conocimiento del tema, se requiere de una formación sobre cómo orientar el tema, para hacerse entender... Si uno no tiene una capacidad para orientar y hacerse entender, tiende a fracasar (P2). Sí, absolutamente, porque es necesario conocer las diferentes metodologías que permiten un aprendizaje óptimo para el estudiante (P3). Claro que se necesita, de hecho, es el dolor de cabeza especialmente de los contadores que quieren incursionar en la docencia, porque tenemos mucho conocimiento desde la perspectiva de la profesión, pero el cómo llegar a otra persona, qué elementos utilizar, qué estrategias implementar es lo que no conocemos, es definitivo. (P4)

Esta posición concuerda con lo planteado por la Unesco en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009), cuando afirma que se requiere una política de formación docente en el nivel de la educación superior, con el fin de estimular la innovación tanto en planes de estudio como en las metodologías de aula. La idea es que el docente enseñe a los estudiantes a tomar iniciativas, a investigar y a mejorar sus competencias continuamente.

Es así, como se puede constatar, 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.

Conclusiones

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.

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 inclusive 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 objeto de estudio Seccional Pereira, ha estado enmarcada en un enfoque tradicionalista y tecnológico. 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.

La formación pedagógica, a nivel de prácticas educativas, no tiene 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 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. Los docentes muestran un gran interés por conocer las inquietudes, dudas y sugerencias en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Un aspecto importante a resaltar, es que las percepciones conocidas vienen de estudiantes de la jornada nocturna, que se encuentran trabajando y que, por tanto, en muchos de los casos cuentan con conocimientos, por lo menos básicos, en temas contables y empresariales, lo cual es una ventaja según los docentes entrevistados, a la hora de impartir las clases, ya que permite generar una clase más dinámica, en la medida en que existen más inquietudes, dudas y consultas, pues el grupo de estudio se enfrenta a situaciones particulares del ejercicio contable.

En el grupo de estudiantes encuestados, es notoria la importancia que juega la relación docente–estudiante, pues, aunque ellos, como alumnos, consideran que el docente no conoce el contexto donde se desenvuelven, es precisamente la comprensión de sus situaciones particulares, por parte de los profesores, lo que ha proporcionado un ambiente donde los estudiantes de la jornada nocturna puedan estudiar pese a las dificultades que se presentan por las actividades

laborales de la mayoría. 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 al Alma Máter 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.

Referencias

- Amaro De Chacín, R., Cadenas, M. y Altuve, J. (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), pp. 215–244. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922008000200002&lng=es&tlng=es
- Ayala–García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana*. Banco de la República – Economía Regional. (217), pp. 1–45. Disponible en: https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/3188/dtser_217.pdf
- Basto–Torrado, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393 – 412. Disponible en: <file:///C:/Users/user/Downloads/3547-12611-1-PB.pdf>
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Carrasco, A. (2005). La dimensión emocional en la relación profesor–alumno. Portafolio de principios de la educación II, pp. 1 – 4. Disponible en: <https://portafoliokasandoval.blogspot.com/2005/11/la-dimensin-emocional-en-la-relacin.html>
- Castellanos, M. y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior (RESU)*. 38(150), pp. 7–18. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/51022809_2009_Formacion_pedagogica_docente_y_desempeno_academico_de_alumnos_en_la_Facultad_de_Ciencias_Administrativas_de_la_UABC

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior: Desarrollo curricular y evaluación*. Volumen II. Mc Graw Hill.
- De Alcántara, P. (2003). *Compendio de pedagogía teórica–práctica*. Del Cardo.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Escobar Medina, M. (2015). Influencia de la interacción alumno–docente en el proceso enseñanza–aprendizaje. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, (8), pp. 1 – 9. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Farías, G. M. y de Agüero, M. (2014). Innovación en la práctica docente en contabilidad. *Criterio Libre*, 12(21), pp. 249–262. Disponible en: <http://www./CriterioLibre/21/innovacion-en-la-practica-en-contabilidad.pdf>
- Fuentealba Jara, R. y Imbarack, D. P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), pp. 257–273. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- García, M. D. (2012). Lenguaje pedagógico, filosofía e investigación: Relación con la construcción de pensamiento y cultura académica en contabilidad. *Revista iberoamericana de Contabilidad, Administración y Economía*, 0(13), pp. 152–167, Disponible en: <https://ideas.repec.org/a/mnz/luminal/v0y2012i13p152-167.html>
- García, J., Pimienta, J. y Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson – Prentice Hall.
- Grupo Banco Mundial (2017). *Informe Doing Business en Colombia*. Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo.

- Heitger, M. (1990). Sobre la necesidad y posibilidad de una pedagogía sistemática. *Instituto de Colaboración Científica*, 42, 7–21.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill
- Martin C., J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), pp. 4–14 Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Martínez, S. E. y López, S. A. (2013). *La formación en contabilidad desde la relación pedagogía y contabilidad en el pensamiento educativo moderno*. Tercer Simposio Internacional de Investigación en Ciencias Económicas, Administrativas y Contables – Sociedad y Desarrollo. Universidad Libre, (8, 9 y 10 de agosto), Cartagena (Col). Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/3sin/B34.pdf>
- Medina, A. (1998). *La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades*, en López–Barajas, E. (Coord.). *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Fundamentos y Metodología. UNED.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Alertes S.A. Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Estatuto de profesionalización docente. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf
- Morey Alzamora, A. (2001). La Evaluación Formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educació i Cultura*, (14), pp. 183–200. Disponible en: [75858–Text%20de%20l'article-96712-1-10-20071129%20\(1\).pdf](https://www.raco.cat/ViewDoc/102573?lang=es&article=96712-1-10-20071129%20(1).pdf)

León O., C. A. (2017). *Concepciones de práctica pedagógica de un profesor de contabilidad*. (tesis inédita de maestría). Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.

Universidad objeto de estudio. (2014). Proyecto Educativo Institucional.

Universidad objeto de estudio. (2017). Reglamento Docente.

Reyes, A. (2001). Investigación pedagógica: fundamento central del docente universitario. ICFES.

Rivas, J. (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Aljibe.

Rodríguez-Perez, M. V. & Hinojo-Lucena, F. J. (2017). Incidence of the Teacher Training Programs in the Profile of the Not-Graduate Professionals in the Faculty of Education of Uniminuto. *Formación universitaria*, 10(5), pp. 17–28. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500003>

Solbes, J., Fernández-Sánchez, J., Domínguez-Sales, M. C., Cantó, J. y Guisasaola J. (2018). Influencia de la formación y la investigación didáctica del profesorado de ciencias sobre su práctica docente. *Enseñanza de las ciencias*, 36 (1), pp. 25–44. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2355>

Sosa Mora, E. (2017). Aprendizaje colaborativo mediante estudio de caso y juego de roles en el curso análisis de las finanzas de la Escuela de Administración de Negocios en la Universidad de Costa Rica. *Tec. Empresarial*, 11(2), pp. 41–53. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/tec/v11n2/1659-3359-tec-11-02-00041.pdf>

Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O. y Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*. 14(66), pp. 129–145. Disponible

en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es

Unesco (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wchel/declaration_spa.htm

Villalpando, C. G., Estrada–Gutiérrez, M. A. & Álvarez–Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), pp. 229–240. Disponible en: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>

Yero, N. M. (2016). *Formación pedagógica y estrategias de enseñanza en las materias contables del nivel universitario*. (Trabajo inédito de Especialización). Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Económicas – Escuela de Estudios de Posgrado – Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas. Argentina.

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 34(3), pp. 3–9. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/275423698_Alternative_Paradigms_of_Teacher_Education

CAPÍTULO 6

Prácticas de reconocimiento. Maneras de comprenderse en la actualidad¹

Jhon Wilmar Toro Zapata²

Resumen

Esta temática se enuncia como parte del marco teórico de la tesis doctoral titulada *Prácticas de reconocimiento en jóvenes universitarios*, la cual pretende explicar el mundo de las luchas a través del reconocimiento leído desde la teórica de Axel Honneth y su dinamismo en el mundo universitario. Se piensa esta perspectiva en tres momentos: la de introducción, teorización, en la cual se incluyen las dimensiones: afectiva, de derecho y solidaria y su forma de articulación en la cotidianidad, para llegar al momento de la conclusión donde se reconoce la importancia de esta teoría en las lecturas de desarrollo humano en clave de ayuda para reivindicar moralmente la persona en el lugar que debe ocupar en su dinámica social. La apuesta se enmarca en la necesidad de luchar en esta época por lo que dignifique al ser humano, dirigido especialmente a los jóvenes universitarios, rescatando el papel protagónico que tienen en la sociedad, el rol que la academia y los sentidos del empoderamiento para el logro de la autorrealización.

Palabras clave

Prácticas, reconocimiento, afectivo, derecho, solidario, ético, menosprecio, humillación, autoconfianza, autorrespeto, autoestima.

1 Este ejercicio es preliminar del marco teórico de la tesis en construcción del Doctorado en Educación de la Universidad Cuauhtémoc de México cuyo título original es “Prácticas de reconocimiento en jóvenes universitarios de la Universidad Católica de Pereira, (2019-2020).

2 Licenciado en Educación Religiosa por la Universidad Católica de Pereira; Especialista y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira; Candidato a doctor en Educación por la Universidad Cuauhtémoc de México. Director de posgrados en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira Contacto. jhon.toro@ucp.edu.co

Momento de presentar

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 se alegre y es feliz cuando cumple sus sueños y alcanza sus metas, denotando el deseo de autorrealización; 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 puede decir que algo le falta o algo muestra con sus acciones que desea reivindicar.

La teoría del reconocimiento puede leer todo esto, y como su tendencia se da a la acción 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, derechos 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 esto. Así 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.

Las prácticas de reconcomiendo en jóvenes universitarios se sustenta a partir de la teoría crítica que propone la tercera generación de Frankfurt, donde Honneth es su máximo exponente, dando una lectura filosófica y sociológica al fenómeno de las luchas del sujeto, ampliando los sentidos mismo 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 el autor,

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.

Prácticas de reconocimiento. Maneras de entender el sujeto(persona) en el mundo

La teoría de Honneth se genera a partir de sus antecesores Habermas y Husserl, convirtiendo su presunción en un avance significativo de la Sociología, pensando en el reconocimiento sobre la lucha por ser en el mundo. Su intención de viajar hacia el mundo histórico y tomar a Kant, es comprender el legado que se hereda, rescatando apartes de su pensamiento como posicionado del discurso moderno que debe apoyar la teoría crítica y su proximidad con la sociabilidad y el sentido comunitario de la persona (término que se aclara más adelante). Según Honneth, Kant propone “Nuestra razón no puede contentarse con dejar que exista una brecha entre el reino de las leyes naturales y la esfera de la libertad natural” (Honneth, 2009, p. 12).

Honneth incluye a Habermas en sus discursos, por su cercanía como discípulo y ayudante en sus clases, empezando sus discursos muy en términos de su escuela, sobre todo en la década de los setenta; posterior, en los ochenta, comprende las falencias de estas apuestas, sobre todo lo que tiene que ver con el reconocimiento moral y empieza a desenvolver la teoría propia sin distanciarse de la crítica y de la escuela de Frankfurt, para darle sentido a la misma con una fuerte inyección de moralidad.

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. El segundo con el sujeto de derechos 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. A estos elementos y su reconocimiento le llamaremos

la triple A (Autoconfianza, Autorrespeto, Autoestima). Por otro lado, si estos no se cumplen, se da lo que denominaremos el (MEII) consistente en el Maltrato para la dimensión afectiva; Exclusión para el derecho; Identidad e Injuria para lo solidario. Todo esto se da en el accionar cotidiano contextual y cotidiano, por eso el autor lo denomina práctica, la cual se convierte en una lucha por ocupar el lugar que le corresponde.

Honneth, al igual que la escuela de Frankfurt, utiliza el término sujeto, el cual pudiera significar en palabras de Beller “la condición absoluta de la existencia de las representaciones sobre el mundo externo” (2012, p. 31), obligando a salir de la individualidad y pensar en el mundo del conocimiento, como también de los derechos y deberes, siendo una idea completa de la significación que se quiere dar desde la modernidad al reconocimiento. Sin embargo, es posible abordar el término persona que evoca según Aristizábal (2012) a un concepto más antiguo, completo, que se juzga de haber nacido con el cristianismo en la Edad Media para referirse a la Trinidad; pero que a su vez cuando se menciona, ubica en sinónimos a persona, sujeto, hombre, para referirse a la misma condición (p. 4). Es posible pensar en el concepto de persona por considerar un complemento que abarca de los otros, y que toma su constructo desde el verbo latino “*personare*” donde se vislumbra el eco, hacer resonar o sonar con gran fuerza (p. 4), condición que se quiere hacer con el reconocimiento. La persona se siente más cercana a lo humano, al otro para poder pensar lo individual como también lo comunitario; permite un acercamiento confiable a la realidad y hace que el otro se sienta parte de una sociedad. Para efectos de la construcción teórica, se planteará este concepto de persona y cuando se refiera a la teoría explícita, se trabajará el concepto de sujeto y su acercamiento a la subjetividad, permitiendo a la vez un diálogo de concepciones entre el Medioevo y la Modernidad, sin perder de vista el objetivo de las prácticas de reconocimiento.

¿Cómo entender lo afectivo en el marco del reconocimiento?

Lo afectivo y el amor pudieran encontrar en las prácticas de reconocimiento el mismo espacio, porque desde allí se entablan relaciones que ayudan a entender la persona desde las perspectivas afectivas. Es así como Gil (2015), citando a Feuerbach, menciona el amor como parte de la afectividad manifestando que es

parte fundamental de la ética encargada de la máxima realización del ser humano (p. 57). Honneth (1997), citado por Gil (2015), lo define como la necesidad de empatía con los demás. Rincón (1996), citando a Spinoza (1984), define el amor como la “alegría acompañada de una causa exterior (p. 135), es decir, que no habrá limitante al sentimiento invitando a una exploración más profunda del concepto. Hegel, en Honneth (2014), invoca en su filosofía del derecho que la amistad y el amor aportan a un ejemplo de la libertad en la esfera externa de lo social (p. 67).

Honneth(1997), cita a Hegel, refiriéndose al amor como una relación de reconocimiento recíproco en la que se confirma la individualidad natural de los sujetos (pág. 52), queriendo denotar la importancia del mismo sobre la significación que se puede denotar del individuo, realzando el amor como dimensión importante que ayuda a fortalecer el carácter. Siguiendo las líneas del autor, se le imprime a esta realidad su carácter subjetivo, donde la experiencia del amado, puede constituirse en el sujeto necesitado y anhelante (p. 52), dejando un importante mensaje sobre la posibilidad de crear sentimientos, que en este caso favorecen el desarrollo de la persona.

Continúa diciendo Honneth (1997) que “el individuo que no reconoce al otro en la interacción como un tipo determinado de persona, tampoco puede experimentarse a sí mismo plenamente como tal tipo de persona” (p. 52). Es decir que, si esta condición se irrumpe por alguna circunstancia, abandono, dejación por parte del ámbito familiar, difícilmente se debe cumplir el reconocimiento en aras de fortalecer la dimensión del amor. Si el amor no se cultiva, difícilmente se puede cosechar y si se logra cosechar a pesar de las condiciones nefastas, los frutos pueden ser incipientes o nefastos acorde a los paradigmas sociales y culturales. “La experiencia de ser amado, constituye un presupuesto necesario de la participación en la vida pública de una comunidad” (Honneth,1997, p. 53), atreviéndose a decir que las consecuencias de las actuaciones de las personas en público tienen que ver con la autorrealización de esta dimensión, la cual se forja desde la familia.

Cuando el amor se realiza según Fernández (2012), citando a Honneth (1994), genera procesos de autoconfianza, definida en el diccionario de la Real

Academia como confianza en sí mismo (2017). Las relaciones de confianza o autoconfianza, según Honneth, parten de una excelente relación de la dimensión afectiva, cuando esta dimensión no se cumple, se generan inseguridades y desconfianza, sumadas al desprecio y maltrato. “Es una lucha por la autoafirmación” (Honneth 1997, p. 59). Cuando la persona cumple a cabalidad esta dimensión desde su vínculo familiar (Tur–Porcar, Doméneche, Mestre 2018), la inclusión social se da de manera procesual y dinámica, sin contar con lo beneficiosa y sólida que pudiera ser la reivindicación moral si llegara a fallar. La defensa del autor por esta dimensión deja entrever la importancia de la misma sobre las dinámicas sociales que los individuos o colectivos sociales tienen en el mundo.

Menospreciar a alguien y que éste en su subjetividad lo acepte, es una violación a su intimidad generando en él desconfianza, dando paso a que se desencadenen reacciones, repitiendo este tipo de conductas para tratar de alivianar la carga que le han impuesto y que él decidió aceptar, afectando, intrínsecamente, su interior, pero también el de otros por la repetición de los acontecimientos. Se intuye que las reacciones que tienen que ver con la confianza, desconfianza y menosprecio, tiene que ver a la vez con conductas aprendidas desde el entorno afectivo y replicadas a nivel social.

Pensando en la autoconfianza

Buscando el horizonte positivo del reconocimiento y la generación de autoconfianza se expone la idea de la autoconfianza como la forma en que la dimensión afectiva logra ir hacia adentro(auto) del ser humano. Pensar en el auto como un hecho de introspección y dominio propio no tiene sentido, si no se piensa en el esplendor de la palabra, es decir, la confianza en todo su sentido, el cual se puede entender siguiendo a Yáñez, Ahumada & Cova (2005), enfatiza sobre la expectativa que se tiene de la buena voluntad del otro y su contacto directo (p. 3). La confianza y la desconfianza están muy cerca la una de la otra, confía el niño en su madre y desde su conocimiento emite la misma buena voluntad hacia los otros, a veces sin conocerlo; pero también si la relación primaria se teje negativa esta misma se exterioriza en su ámbito relacional llevando al auto, es decir, a la mirada introspectiva a dar una visión posiblemente contraria a la que la sociedad quiera instaurar.

La autoconfianza genera seguridad y con ella se puede emprender un mundo de proyectos que puede replicar la persona en su beneficio y el de otros; de lo contrario, se generan inseguridades que lo pueden llevar al fracaso en la orientación profesional, la búsqueda de empleo, como también en lo afectivo (por citar algunos), cuestión que se puede mediar si los involucrados toman en cuenta la gran necesidad de propender en las relaciones afectivas y sociales, seguridades que fortalezcan lo humano para que la confiabilidad se dé positiva, generando un equilibrio en la persona.

Cuando la desconfianza, como elemento negativo, se presenta, fluye la desesperanza, se pierde el norte que se quiso construir y se debilitan las ansias de vivir; de aquí la importancia de acompañar lo afectivo, para que fortalecido, pueda generar procesos de construcción a partir de la solidificación de lo afectivo como maneras de afrontar la adversidad y sí o sí se cumpla la autorrealización y pueda resistir las desavenencias que puedan surgir. Dice Rawls, desde la teoría de la justicia y con la intención de actualizar el pensamiento de Kant, que “la desconfianza y el resentimiento corroen los vínculos del civismo, y la sospecha y la hostilidad tientan al hombre a actuar en formas que de otro modo evitaría” (1971, p. 20), queriendo decir, desde el postulado filosófico, que la desconfianza extrae lo más negativo del ser, cuando impera sobre la dominancia del hombre, haciéndolo incluso extraño en sus actuaciones que tiende al egoísmo, en la búsqueda de la protección que cree posible y que le fue negada en un principio por la actuación de otros; se considera oportuno mencionar que la desconfianza actúa de manera sigilosa e intencionada en la dimensión de derecho, afectando todo el ser y sus relaciones comunitarias.

Pensando en la autorrealización

Sigue el postulado de Honneth, presentándose como algo positivo en medio de la dimensión afectiva y que da significado a la búsqueda de sentidos que se forjan a partir de la autoconfianza. Esta categoría y su alcance se puede mostrar en palabras de Bernal (2002) como la madurez de la realización personal (p. 12), dejando claro que, en el hecho del reconocimiento desde la dimensión del amor, lo que se comienza es una construcción de la persona desde lo subjetivo, dando

paso a los encuentros familiares y posteriores colectivos, pero que afianza en el camino de la maduración.

Este pensamiento es compartido por Angelo (2004), quien agrega que la autorrealización es el que da sentido de vida (p. 16), queriendo decir que la construcción que se logra a partir del reconocimiento desde la dimensión afectiva, fija metas que ayudan a entender el rol que juega en el mundo. Madurez y sentido de vida son dos condiciones especiales que se suman para reivindicar condiciones que se adquieren a partir del despliegue positivo de lo afectivo.

Honneth, a propósito de esta discusión y citando a Kant, dice que “el fin no puede ser la felicidad humana, sino sólo nuestra capacidad de fijarnos metas a nosotros mismo, es decir, nuestra libertad”(2009, p. 13). Se deja por enterado que la lucha por el reconocimiento y la búsqueda de la autorrealización, no se puede quedar en un simple llegar, o declararse el hombre en plenitud, antes bien, se debe pensar en la capacidad que posee lo humano por plantearse retos a partir de lo circunstancial otorgadas por la vida con todos su matices.

Hablar sobre el reconocimiento, desde la dimensión afectiva, es abrirse al encuentro consigo mismo y la potencialidad del encuentro con los otros, generando procesos de autoconfianza, madurez, autorrealización, llevando consigo la configuración de la identidad como manera de reivindicación moral, sin perder de vista lo que dice Honneth (2009) al afirmar que la sociabilidad es una característica propia de la persona y como se tiene tendencia a la sociabilidad, también se inclina en ocasiones al aislamiento y ambas acciones son propias de las prácticas humanas.

Dimensión de derecho o ley. Formas de cultivar el auto-respeto

El auto-respeto es definido por Pérez (2004), que a su vez toma como referente a Rawls desde el libro *Una teoría de la justicia*, asociándolo a un aspecto de la personalidad, relacionado con la autonomía, la identidad, el razonamiento práctico, la dimensión política, y la igualdad de los derechos, como también que se constituye en un elemento fundamental de una sociedad, incluyendo el propio valor que se debe dar el individuo en el ejercicio de bienestar que lo

debiera acompañar (p. 2). En cuanto a la humillación, siguiendo a Molina (2008), lo conecta con el menoscabo de los derechos, llevando a la ruptura y la marginación, ubicándolo lo con voz de alerta como los escenarios propicios del mal moral (p. 38), problema que quiere erradicar Honneth desde la perspectiva del reconocimiento por la gran afectación que puede tener la persona en su parte afectiva y la de los derechos.

¿Cómo se debe entender la dimensión de derecho o ley desde el reconocimiento?

Desde Aristóteles en el siglo III A.C., se comenta que el hombre es un ser social por naturaleza, consecuencia de esto se defiende la idea de su necesidad de actuación con los otros, buscando un rol al lado de ellos. Como segunda dimensión del reconocimiento, el derecho se configura como el que actúa directamente desde el Estado, el cual debe dar las garantías del accionar colectivo. Honneth comenta que “la estructura de las relaciones humanas de interacción, la esfera normativa de enfrentarse con el reconocimiento de los otros, está constituida sobre el presupuesto implícito de ser tenido en cuenta en los planes de acción de los demás” (1997, p. 60).

El mundo de los derechos debiera envolver a todos en condiciones de equidad y solo así se logra que la posesión del reconocimiento desde esta dimensión se cumpla. Pensando en el incumplimiento de esta dimensión del reconocimiento y su fuerte inyección de la posesión de los derechos, se logra una imagen del sentido de las luchas que emprenden trabajadores y sectores de las clases sociales, sobre todo bajas, por ser incluidos en las grandes decisiones que afectan a futuro el desarrollo de las estructuras sociales. Al respecto Honneth comenta:

Por ello la acción agresiva con que el sujeto excluido responde al acto de apropiación que realiza el otro... el individuo socialmente ignorado, por el contrario, no intenta dañar la posesión ajena porque quiere satisfacer en ella sus necesidades sensibles, sino para darse de nuevo a conocer del otro. (1997, p. 60).

Las fuerzas políticas extremas de cada país llaman a estos actos “vandalismo”, sin detenerse a escuchar su voz de clamor que incita a la equidad, a una vida de oportunidades, para no retornar al esclavismo, sino en prospectiva, ver el desarrollo humano para todos. Según esta lectura, se quiere entender que la forma de protestar lleva en su interior el pensamiento de ser escuchado de la forma que sea, llamando la atención de aquellos que oprimen que por lo general es el Estado y sus políticas que por lo general obedecen a intereses globales y coincidencia, son capitalistas (OCDE, 2015). “El excluido daña la posesión del otro, en ello instala su para sí excluido, su mío” (Honneth, 1997, p. 60) un mío que reclama estar ahí en el lugar indicado inmerso en su comunidad la cual forma parte de un Estado.

En esta dimensión, se enuncia el marco normativo de una nación, en la cual se espera que todos los nativos formen parte, al igual que exista para los extranjeros; cada lucha que emerge desde lo individual o colectivo, surgen nuevas expectativas por vincular a todos desde nuevas miradas y acorde al avance del mundo, en la realidad de los derechos y lo que concierne a la ley. Honneth comenta que “la lucha por el reconocimiento... actúa en el sentido de un empuje normativo, innovador hacia el desarrollo del derecho en su conformación interna” (1997, p. 60).

La humillación. Forma negativa del auto-respeto

La humillación marca profundamente la vida de alguien llevándolo a actuar de distintas maneras para ubicarse comunitariamente a nivel de los otros o en la defensa de otros. A la base de las protestas que registran en el mundo, hay una lucha por un interés individual que compromete el colectivo, como la reivindicación del pago de los pensionados, la maniobrabilidad de los costos de los combustibles, las marchas de maestros, empleados de la salud que buscan con su voz ser escuchados para salir de la humillación que procura el sistema, la nivelación de los aranceles de los transportadores, que por la condición de los salarios que regula el Estado, al beneficiar los grandes esquemas capitalistas internacionales, se olvidan que el sistema lo sostienen los trabajadores y son ellos los que salen a las calles a marchar en la búsqueda de igualdad de condiciones para que sus trabajos sean valorados; aquí se suman las marchas de distintos

gremios que claman por la seguridad, alimentaria, incluso por la vida de sus líderes que son masacrados por la indolencia del Estado, donde prima más el factor económico y la lucha por defender la empresa, que el interés por los menos favorecidos haciendo creer que no valen, que el respeto no tiene sentido y que las protestas no son válidas, llegando en algunos momentos a declararlas inconstitucionales.

La humillación, según Molina (2018), interfiere en el menoscabo del derecho, indica ruptura y marginalización del mundo social (p. 39), comprende el aislamiento de la persona de lo que la sociedad pudiera gozar, es el secuestro de las libertades que todo ser humano pudiera tener en su vínculo social. Solamente por ser ciudadano del mundo: lo que las prácticas de reconocimiento quieren desde los abordajes sociales, es precisamente recuperar el rol del ser humano en el mundo que le compete, donde cuenta su nacimiento, familia, educación, vida social y de derechos, y el Estado y la sociedad pueden privarlo de ese beneficio natural.

La dimensión de derecho es la que más se vulnera en el mundo, acorde con lo que dicen los medios televisivos, y es la que busca más reivindicación, por ser la que más ruido hace, al juntar el poder del Estado quien debe custodiarla y el individuo, en su relación con el colectivo, quien es el encargado de velar que éste se cumpla. El valor humanitario por el mismo peso que éste conlleva, es una corresponsabilidad entre legislación y subordinado y su cumplimiento debe llevar a la auto-realización.

Lo ético, las formas de estar en el mundo del sujeto político

La dimensión de derecho tiene una fuerte conexión con lo ético, como maneras de estar en el mundo y los acuerdos que podemos tener, lo cual debe estar respaldado por el Estado para que se configure en lo social y el sentido de la posesión de los derechos funcione. La palabra ética, enunciada por Cortina “se refiere pues al carácter que forjamos en nuestro madurar, para cumplir con el fin mismo de la vida humana” (2015, p. 866). Cumplir o satisfacer necesidades o alcanzar finalidades, es en sí el papel que propone Honneth deben dinamizar las prácticas de reconocimiento, en especial la dimensión de derecho, para eliminar

de la esfera social en todas sus condiciones el menosprecio “Hegel pretende presentar la integración de la vida social en la esfera de la eticidad; porque solo un espacio institucional puede claramente desarrollarse” (Honneth, 1997, p. 75).

Este pensamiento, que arraiga la tercera generación de Frankfurt desde los planteamientos de Honneth, como luz para comprender el sujeto político y de derecho, reconociendo la necesidad de la actuación de las dinámicas institucionales, para que el individuo, a través del colectivo social se incluya y logre el auto-respeto como maneras de ser en el mundo y en un contexto, planteando con este pensamiento la forma de reivindicar desde la moral. Textualmente se plantea de la siguiente manera:

Un concepto de eticidad propio de la teoría del reconocimiento, parte de la premisa de que la integración social de una comunidad política, sólo puede lograrse sin restricciones en la medida en que accede a sus costumbres culturales por parte de los miembros sociales que tienen que ver con sus relaciones recíprocas. (Honneth, 1997, p. 77)

Lo más cauto de todo este entramado teórico, es la vinculación que hace el autor de la teoría, en relación con otros aspectos que convergen en la actuación del individuo en los colectivos sociales; en este caso relaciona el reconocimiento desde esta segunda dimensión con los aspectos culturales y su influencia relacional con la integración comunitaria política desde la libertad, es decir, sin las restricciones que pudieran dar a lugar cuando la opresión de los fuertes pretenden, a través de sus acciones politiqueras o emporios económicos, imponer sus acciones; cuando esto se presenta el reconocimiento desde el derecho se anula, dando paso a la exclusión y al menosprecio, y por ende a la lucha, que lo único que pretende es “estar ahí” en igualdad de condiciones. Es un clamor por la libertad, por el derecho a vivir socialmente.

Honneth (2014) resalta los movimientos ético-sociales, en la modernidad, en la búsqueda de la libertad. Todas las luchas después de la revolución francesa, llevan el sello en sus banderas de la libertad. Las luchas son contra las figuras jurídicas y sociales del menosprecio, las cuales estaban en contra del autorrespeto y la autonomía individual (p. 31). En este sentido, el derecho se torna como

aquella fuerza que impulsa el llamado a ser libres, donde el sujeto acude para sentirse parte del entorno. Según Fernández (2012), genera la igualdad; por lo contrario, cuando se aleja se da la desposesión, la marginación y la exclusión.

Lo moral y su importancia en lo social

Aunque Ortiz (2016) dice que no hay conceptos universales, solo definiciones estipulativas que los filósofos hacen y que se debe ver como la observancia de las reglas (p. 115), que desde la perspectiva cristiana lo refieren como lo mejor y lo negativo, Molina lo define como: “revestimiento cultural que cubre la dura realidad de que el hombre es un lobo para el hombre, al mejor estilo de la expresión hobbesiana” (2013, p. 90). Por otro lado, y citando el pensamiento de Honneth, se encuentra Torres (2004) quien toma el punto de partida del hecho moral a partir de los desajustes sociales y psicológicos que genera el capitalismo donde se involucran pueblos y comunidades (p. 11). Observancia de reglas, bueno o malo, desajustes en la persona, en el mundo social y de los pueblos, se emprende la tarea de la teoría crítica por reivindicar lo moral en medio de las individualidades humanas y su influencia con lo comunitario donde el máximo defensor debiera ser el Estado. Honneth plantea la idea de volver a las fuentes y de manera sigilosa, ataca filosóficamente al capitalismo como el devorador del equilibrio y principal productor de inmoralidad, al colocarlo como responsable de todo lo que no es conveniente en lo social desde una estructura natural. Ubicar la reflexión moral y relacionarla con lo ético, indica que estos principios son innegociables cuando se trata de abordar la persona y su nivel social en la búsqueda y posesión de sus derechos, los cuales no pueden obedecer a definiciones desde los sistemas políticos, sino culturalmente aceptadas por el colectivo para que todos marchen en pos de defender los intereses que por ley les pertenecen, y con ello fortalecer la personalidad para poder gozar de lo que se llamaría reconocimiento. Lo que más se contradice desde el pensamiento de Honneth, es la falta de racionalidad del capitalismo y es la lucha que emprende en medio de las prácticas de reconocimiento para empoderar al individuo de su rol en el mundo y con el deseo que sea libre y cumpla su cometido con las metas que se propone a nivel personal, profesional.

Hablar de sujeto de derechos sin ética, sin moral, es caer en la trampa que los grandes sistemas han ubicado y que, precisamente, desde la desestabilización que procuran poder gobernar al individuo, razón por la cual no se pueden dejar de lado estos principios para que el mundo de los derecho pueda cumplir su función en términos de justicia e igualdad, para que la autonomía y auto-respeto puedan tener su papel protagónico en el reconocimiento el cual desde esta visión funciona en interacción con los otros.

Dimensión solidaria. Las formas de exteriorizar la ayuda ¿Cómo entender lo solidario desde el reconocimiento?

Es la tercera dimensión que propone Honneth, y en el (2014) trae a referencia a Hegel para decir que la libertad y el derecho convergen en lo solidario, entendiéndose como “consigo mismo, con el otro” contiene por cierto la clave de su mirada de la libertad social (p. 67), esto es, el reconocimiento. Quiere decir que cuando la experiencia recíproca de verse confirmado en los deseos y metas del otro, representa una realización de sus propios deseos, pero debe existir la reciprocidad. Cuando este no logra su cometido, según Fernández (2012) se produce la esencia de autoestima, la degradación, la humillación. Es decir, que lo solidario es la meta del reconocimiento, para que las luchas de la persona tengan eco en las instancias que se producen y que esto solo se logra en la medida que se comparte con los otros que respaldan su misma intencionalidad.

A propósito de este concepto se encuentra De Lucas, que evoca las posiciones teóricas de Durkheim para referirse al tema, diciendo “que el derecho es el símbolo visible de la solidaridad y la solidaridad es a la vez el fundamento de lo jurídico” (1993, p. 193). Esta perspectiva enuncia el pensamiento de la sociología del siglo XIX, donde vincula lo solidario con la esfera del derecho, dejando una familiaridad entre ambos que se notan en el discurso, llevando al lector a encontrarse con ambos en su reflexión. Para evitar esta confusión, hay que reconocer desde la lectura de Honneth que son distintas, pero se complementan, para dar sentido a la reivindicación moral. Para De Lucas la solidaridad consiste en asumir los intereses del otro como responsabilidad colectiva (p. 192), ampliando la visión de exterioridad que implica necesariamente ir a los otros para ayudar en los sentidos sociales en espacios físicos.

Tratando de esclarecer el término y su alcance, Páez viaja hasta su etimología, al respecto dice: “La palabra solidaridad, viene del latín de *solidus* o *soliditas*, que significa compacto, sólido, completo, entero. Al parecer el primer uso de la palabra se le debe al idioma francés” (2013, p. 43). Hacer referencia al primer concepto es viajar a la cultura cristiana y su comunicación de bienes. El segundo concepto, se vincula con la implicación de lo jurídico donde la unidad en todo se cataloga como el cumplimiento de los derechos (p. 43), donde la autoestima y la dignidad se juntan para hacer de la persona una planificación en lo social.

El ejemplo más vivo de esto, se da después de la Segunda Guerra Mundial, donde lo solidario se teje para ir en la búsqueda de las condiciones mínimas de vida, antes que promulgar la injusticia (p. 43). Se deja clara la perspectiva del concepto y su filiación con la ayuda al otro, la cual se activa cuando algo le ha sucedido o le está sucediendo, buscando con sus gestos ayudar a salir de la situación problemática. Tabra (2017) menciona que la solidaridad es un vínculo que une comunidades (p. 21). A este hecho se suman Giraldo y Ruiz (2019) al mencionar la solidaridad y su relación con la generosidad, (p. 22), persiguiendo con esto unos resultados reconocibles (p. 25), indicando que la solidaridad no puede ser gratuita, que necesita evidencias que ayuden a que no se convierta en un asistencialismo, sino que se pueda prolongar en el tiempo. La esfera solidaria va más allá de simples asistencias inmediatistas, constituyéndose en una dimensión que ayuda a resarcir la dignidad en la colaboración, cuando el derecho o lo afectivo se ve violentado.

Las relaciones son muy importantes en esta dimensión, porque es responsabilidad de lo social que esta se cumpla en sentidos concretos. Faundes menciona que “las relaciones simétricas de reconocimiento recíproco en las que se revela la identidad colectiva del propio grupo y cada sujeto se sabe valorado por los otros en igual medida” (2017, p. 316). El indicativo que propone es la manifestación de lo solidario como forma de sentirse parte del grupo social, como forma de reivindicar el dolor causado por alguna de las dimensiones anteriores, denotando el hecho de compartir, ayudando a otros y sentir en ellos el aprecio, por el deber cumplido, ejercicio que trabaja de manera relacional porque al ayudar a otros, el cumpliendo un cometido social, se ayuda a sí mismo al develar el ser que fue maltratado colocándolo en igualdad de condiciones frente a los otros, se

siente la satisfacción del deber cumplido, a veces haciendo lo que debió el Estado, pero por el impulso solidario lo reivindica el individuo ayudando al otro.

La mayoría de las fundaciones, las ONG, las ayudas humanitarias, convergen en esta propuesta y, por lo general, los que llevan en su corazón estos emprendimientos, sufrieron las inclemencias del mundo, al ser subvalorados, humillados, o como dice Aparicio (2016) sin visibilización, social, denotando lo negativo, mostrando el desprecio, anulando con ello la presencia física de la interacción (p. 185). Cuando se actúa desde lo solidario, se tiene la capacidad de leerse hacia afuera, es capaz de dejar atrás su deshonra sufrida en un momento de su vida para que, en la actuación, pueda empoderarse del dolor de otros y ayudar a resolver sus necesidades y, con ello, resolver aquello que le duele subjetivamente.

Otro apunte sobre el tema viene de Posso (2017), argumentado que después del recorrido histórico con las significaciones posibles, la solidaridad se enuncia como el apoyo desde la inmediatez, de manera puntual y momentánea, viciando la virtud que contiene por el subvaloración del concepto en un momento de crisis (p. 2). Sin perder de vista el reconocimiento y la tercera dimensión, se presenta una dificultad de la misma, posiblemente no por el que se dispone a servir, sino por el servicio, que puede catalogar la ayuda como dependiente, del que recurre, dejando satisfacción de alivio al que patrocina el recurso del cual el otro carece, y una profunda insatisfacción del que recibe. En este postulado, el reconocimiento no puede ser posible y se pasaría a un asistencialismo que, si se mira en contextos sociales, solo trae pobreza y marginación aboliendo la dimensión y pasándola al extremo del derecho.

Momento de concluir

Es importante tener en cuenta tres aspectos fundamentales para hablar de reconocimiento en perspectiva latina, contando que la teoría puede ser puesta en marcha en contextos locales. Lo primero tiene que ver con la afectividad y esta sumada a las dificultades que cada ser humano pudiera tener y la forma de abordaje, significa una lucha por estar a la par de lo que considera una relación afectiva, familiar sana, y su forma de configurarla impactará su autoconfianza. Esto se da en su interioridad, pero busca su forma de salir a través de sus actuaciones.

Lo segundo se enmarca en el universo de los derechos con miras a la construcción del autorrespeto y autorrealización, enfatizando en la necesidad del otro que ayuda a esta cuestión, lo cual se exterioriza y se lleva al colectivo; por eso se marcha, se protesta cuando se ha vulnerado un derecho, sobre todo en lo estatal y empresarial. Lo tercero se enmarca en el esplendor de lo solidario con miras a resarcir sus culpas, o sirviendo a otros que sufren al igual que yo; lo curioso de esta dimensión altruista y compasiva es que cuando se ayuda, se sirve a sí mismo, se contribuye en algo a la solución de una situación que puede involucrar personas, medio ambiente o protección de animales indefensos y se fortalece su autoestima. En todos los casos se enuncia la intención de Honneth de reivindicar moralmente al ser humano, en sociedades que, permeadas por ideales políticos, buscan despreciar lo humano, entrando en diversas ocasiones en la humillación, cuestión que no comparte el autor, ni se debiera aceptar socialmente.

Honneth presenta una disertación que actualiza el pensamiento de la escuela de Frankfurt, dando sentido a las luchas que cada ser humano dinamiza en contextos particulares, fijando la posibilidad de que cada persona, logre su autorrealización, desde la resolución de la autoconfianza, para afrontar la desconfianza; la equidad y autonomía revisadas desde el empoderamiento de los derechos, para hacerle frente a la exclusión y la marginación y suplir, desde la solidaridad, las faltas de compromiso con el otro y con esto alimentar la dignidad.

Trabajar el tema del reconocimiento en los jóvenes universitarios subsidia la esperanza en el futuro que recibirán por herencia; es ayudarles a enfrentar su realidad, sanando heridas subjetivas que dejaron las relaciones con otros: familia, amigos, colegio, sociedad, a través del empoderamiento que se da a partir de las disertaciones teóricas y prácticas que se patrocinan en el mundo universitario; mostrar que luchar por lo que se considera válido no es vandalismo, es hacerse partícipe de su rol en medio de la sociedad y reconocer que en la academia se fortalece el derecho con lecturas reales que emancipan el ser, y que todo es posible si se converge en un escenario de participación, respeto y equidad, para lograr los objetivos dignos de la construcción colectiva.

Referencias

- Abril, F. (2016). El problema de la dominación en El derecho de la libertad de Axel Honneth. *Revista Pilquen – Sección Ciencias Sociales*, 19, (1), pp. 1–12. Universidad Nacional del Comahue Viedma. Argentina.
- Aparisi, Á. (mayo– agosto, 2013). El principio de la dignidad humana como fundamento de un bioderecho global. *Cuadernos de Bioética*, (XXIV). 2, pp. 201–221 Asociación Española de Bioética y Ética Médica Murcia, España. Recuperado el 3 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/875/87528682006.pdf>
- Aparicio, M. (2016). Estigmatización, invisibilización y cosificación de las personas con diversidad funcional. Una aproximación desde la justicia como reconocimiento de Axel Honneth. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (1). pp. 177–190. Recuperado el 18 de marzo de 2020. Disponible en: https://www.google.com/search?q=honneth%2Bdiemensi%2Bsolidaria%2Bpdf&rlz=1C1GCEA_enCO859CO859&oq=honneth%2Bdiemensi%2Bsolidaria%2Bpdf&aqs=chrome..69i57.22440j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Aristizábal, A. (2010). *La persona humana en la historia*. En: La persona: El reto de los medios de comunicación social. UPB.
- Arresé, H. (2009). *La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo*. Universidad Nacional de La Plata.
- Beller, W. (diciembre, 2012). Teorías en tensión: Sujeto y subjetividad. *Reencuentro*, (65), pp.30–37 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado el 15 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824005.pdf>
- Bernal, A. (2002). El concepto de “autorrealización” como identidad personal. Una revisión crítica. Universidad de Sevilla.pdf. Recuperado el 14 de abril

de 2020. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/16/art_1.pdf

Cortina, A. (septiembre de 2015). ¿Para qué sirve verdaderamente la ética? *Revista de filosofía Eikasia*. Pp.865–871. Recuperado el 25 de marzo de 2020. Disponible en: <http://www.revistadefilosofia.org/66–26.pdf>

De Lucas, J. (1993). *El concepto de solidaridad*. Distribuciones Fontamara.

Faundes, J. (enero–junio 2017). Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas. *Perfiles Latinoamericanos*, 25 (49) pp. 303–323. Recuperado el 11 de octubre de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/115/11549647013.pdf>

Fascioli, A. (2013). Honneth frente a Habermas: confrontaciones sobre la renovación de la Teoría Crítica Alcance y aporte del concepto de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valencia. Recuperado el 18 de marzo de 2020. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/71015537.pdf>

Gil, J. (2015) El reconocimiento afectivo como contenido moral. *Revista de filosofía Tópicos*. 49, pp.53–79. Recuperado el 7 de octubre de 2018. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/trf/n49/n49a3.pdf>

Giraldo, Y. y Ruiz, A. (2014) La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 609–625. Recuperado el 3 de abril de 2020. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a05.pdf>

Giraldo, Y. y Ruiz, A. (2019). *La solidaridad, otra forma de ser joven en las comunas de Medellín*. CLACSO. Recuperado el 31 de marzo de 2020. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190905072459/Libro_Solidaridad.pdf

- Gros, A. (2017). Tipificaciones y acervo de conocimiento en la fenomenología social de Alfred Schütz: Una reconstrucción teórico sistemática. *Revista mexicana de Ciencias políticas y sociales*.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo. Recuperado el 8 de junio de 2018. Disponible en: <http://asj.sagepub.com/content/47/4/351.full.pdf+html>
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Editores. Recuperado el 18 de marzo de 2020. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=qEnfXj8KKfMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Katz Editores. Recuperado el 18 de marzo de 2020. Disponible en: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Honneth%2C%20Axel%20-%20Patolog%2C%20de%20la%20raz%20n.%20Historia%20y%20actualidad%20de%20la%20teor%20cr%20ADtica.pdf>
- Honneth, A. (2010) *Reconocimiento y menosprecio Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores. Recuperado el 8 de junio de 2018. Disponible en: <http://www.katzeditores.com/images/fragmentos/HonnethIII.pdf>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta. Recuperado el 18 de marzo de 2020. Disponible en: <file:///C:/Users/jhon.toro/Downloads/LA%20SOCIEDAD%20DEL%20DESPRECIO.pdf>
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Katz Editores.
- Molina, L. (2018). La humillación como una forma socialmente tolerada del mal moral. *Revistas académicas Universidad EAFIT*, 15 (29), pp. 37 –

64. Recuperado el 3 de abril de 2020, <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/4864>
- Molina, N. (2013). La moral: ¿innata o adquirida? *Revista Colombiana de Bioética*, 8, (1), pp. 89–106 Universidad El Bosque Bogotá, Colombia. Recuperado el 16 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189228429007.pdf>
- Ortiz, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isomía*, pp.113–139. Recuperado el 16 de abril de 2020. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/is/n45/1405-0218-is-45-00113.pdf>
- Páez, M. (2013). Acercamiento teórico al concepto de solidaridad. *Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*. (1), 1 pp. 4–50. Recuperado el 31 de marzo de 2020. Disponible en: https://revistarealitas.webnode.com.co/_files/20000001217738186de/8_Revista%20Vol%201%20No%201_articulo_7.pdf
- Pérez, J. (2004). La noción rawlsiana de autorespeto. *Diritto & Questioni Pubbliche*. Universitat Pompeu Fabra Barcelona España. Recuperado el 3 de abril de 2020 Disponible en: http://www.dirittoequationipubbliche.org/page/2004_n4/studi_J_Perez-Trivino.pdf
- Posso, P. (2017). El valor de la solidaridad en los currículos de comunicación en la universidad Cooperativa de Colombia. *Revista de Educación* (1), 43, pp. 2 – 16. Recuperado el 7 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44057415024/44057415024.pdf>
- Rincón, J. (1996). La definición del amor: una aproximación desde la teoría del conocimiento de Spinoza. *Éndoxa, series filosóficas*. Madrid. UNED (7) pp. 136 – 144. Recuperado el 7 de octubre de 2018. Disponible en: revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/download/4867/4687
- Ruiz, C. (1999). El concepto Hegeliano de eticidad y el comunitarismo. Seminario de filosofía (12 – 13). Facultad de Filosofía y Humanidades.

- Universidad de Chile. Recuperado el 25 de enero de 2019. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/9965/000375953.pdf?sequence=1>
- Salas, R. (2016). Teorías contemporáneas del reconocimiento. *Atenea*, (514), Universidad de Concepción pp. 79–93. Recuperado el 11 de octubre de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/328/32850070006.pdf>
- Tabra, E. (2017). Ética y Solidaridad. Perspectivas históricas y normativas. *Globethics.net. Focus*, (38). Recuperado el 31 de marzo de 2020. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20170322110632/EticaySolidaridad2017.pdf>
- Torres, J. (2013). Sobre el desprecio moral. Esbozo de una teoría crítica para indignados. *Espiral, Estudios sobre Estado y sociedad*, XX,(58),pp.9–35. Recuperado el 16 de abril de 2020. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v20n58/v20n58a1.pdf>
- Yáñez, R., Ahumada, L. y Cova, F. (2005). *Confianza y desconfianza: Dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social*. Universidad de concepción y Pontificia universidad Católica de Valparaiso. Recuperado el 13 de abril de 2020. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n1/v5n1a02.pdf>



COMUNICACIÓN
EDUCACIÓN Y
CULTURA



Universidad
CATÓLICA
de Pereira

VERBA MANUS

Editorial