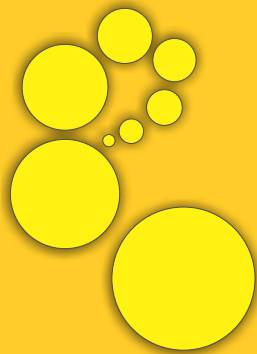




UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

8



Revista

PACA

Órgano de Difusión Investigativo

ISSN 2027-257X



Centro de Investigación en
Calidad de la Educación

ACREDITADA EN
ALTA CALIDAD

Resolución 11233 / 2018 - MEN



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

8

Revista
PACA

Órgano de Difusión Investigativo

ISSN 2027-257X



ACREDITADA EN
ALTA CALIDAD

Resolución 11233 / 2018 - MEN

Revista No. 8

Órgano de Difusión Investigativo

Junio de 2017

Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social

Universidad Surcolombiana

Director

Nelson Ernesto López Jiménez

Comité Científico

Mario Díaz Villa. Universidad Santiago de Cali.

Marco Raúl Mejía. Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional.

Pablo Vommaro. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO-.

Gian Carlo Delgado. Docente Investigador de la Universidad Autónoma de México.

Abraham Magendzo. Profesor de Estado en Educación de la Universidad de Chile.

Comité Editorial

Orinzón Perdomo Guerrero. Docente, Universidad Surcolombiana.

Juan Carlos Acebedo Restrepo. Docente Investigador, Universidad Surcolombiana.

Yasaldez Loaiza. Docente Investigador, Universidad de Caldas.

Javier Fayad Sierra. Docente Investigador, Universidad del Valle.

María Elvira Carvajal Salcedo. Docente Investigadora.

Martha Patricia Vives Hurtado. Docente Investigadora, Universidad de la Salle.

Comité Técnico

Wilson Perdomo Cortés. Asistente Editorial

Édgar Machado. Corrección de Estilo

Luis Felipe Ramírez Pérez. Traducciones

Diagramación e impresión

Grafiplast del Huila

Calle 24 No. 5bis-19 -Tel: 8747485

grafiplastdelhuila@hotmail.com

Dibujo Inédito

Martha Lucía Castellanos Gómez. Docente I. E. Gabriel García Márquez - Neiva - Huila

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin previo permiso de la Editorial Universidad Surcolombiana o del Grupo de Investigación PACA.

CONTENIDO

	Pág
Editorial	5
1. <i>Hacia unas pedagogías para el post-acuerdo. Territorializando la paz desde la escuela y la educación (Texto en construcción).</i> Marco Raúl Mejía J. Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional.	9
2. <i>Propuesta de modelo holístico para la evaluación integral y de los aprendizajes en una escuela transformadora.</i> Giovanni M. Iafrancesco Villegas. PhD. Director Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET. Miembro Fundador y de Número de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación ACOLPE.	34
3. <i>Pensar en la excelencia educativa en las Escuelas Normales Superiores: Una mirada histórica.</i> Yheny Lorena Pineda Rodríguez. Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga Universidad de Caldas.	51
4. <i>Una reflexión crítica de la fundamentación filosófica de las prácticas pedagógicas.</i> Alfonso Paz Samudio. Universidad Santiago de Cali.	75
5. <i>Del desacuerdo con la Reforma de la Ley 30 al Acuerdo por lo Superior 2034.</i> Diego Mauricio Barrera Quiroga. Docente, Universidad de la Amazonia	96

6. *Propuesta curricular alternativa para el ejercicio y la vivencia de los Derechos Humanos en las Instituciones Educativas.*
Nelson Ernesto López Jiménez. María Fernanda Pérez Gutiérrez.
Wilson Roberto Perdomo Cortés. Grupo de Investigación PACA,
Categoría A de Colciencias. Universidad Surcolombiana 115

DESARROLLOS INVESTIGATIVOS DESDE EL SUR

7. *La Escuela de Padres como estrategia pedagógica para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes.*
Anabella García Torres. Orientadora Escolar de la Institución
Educativa María Cristina Arango. Neiva, Huila. 143
8. *Pensar Fotografías-Seducir Palabras.*
Anderson Hardy González Sapuy. Docente de la Institución
Educativa María Auxiliadora. Elías, Huila. 157
9. *Análisis del Plan de Área de Filosofía en la Institución Educativa San Vicente para su Actualización.*
Daniel Felipe Rodríguez Sánchez. Docente en la Institución
Educativa San Vicente de La Plata. La Plata, Huila. 171
10. *Educadores a Pensar.*
María Natalia del Pilar Duque Higuera. Departamento de
Psicopedagogía, Universidad Surcolombiana. Neiva, Huila. 186
- Pautas para los colaboradores 200

EDITORIAL

El Grupo de Investigación (Programa de Acción Curricular Alternativo), Categoría A de Colciencias, se complace en presentar el número ocho (8) de su Revista PACA, que pretende dar continuidad a una serie de reflexiones, análisis, cuestionamientos y puntos de vista en relación con la problemática educativa.

Se considera indiscutible enfatizar que un órgano de difusión lo que pretende es establecer lazos, vínculos y diálogos con diferentes integrantes de la comunidad educativa nacional e internacional, que permitan afianzar posturas en el abordaje de las problemáticas por demás complejas de nuestro país y de América Latina en su conjunto. El Comité Editorial de la Revista ha invitado a investigadores y académicos que se caracterizan por su significativo aporte, originalidad y esencialmente por su criterio alternativo.

Inicialmente el lector(a) encontrará un aporte del profesor Marco Raúl Mejía Jiménez (la Universidad Pedagógica Nacional acaba de otorgarle el título de Doctor Honoris Causa en Educación), que ilustra de manera detenida y argumentada planteamientos sobre las pedagogías críticas en el contexto de la paz, la equidad, la reconciliación de cara a situaciones relacionadas con el acuerdo firmado entre el gobierno colombiano y la organización política de las FARC; en el análisis que hace el profesor Mejía habla de la necesidad de territorializar estos conceptos, en vía contraria a los anhelos y tentativas de generalización de un país diverso, singular y multiregional.

De otra parte, el profesor Giovanni Marcelo lafrancesco Villegas director

de la Escuela Holística Transformadora nos comparte reflexiones con relación a la estructura de un modelo holístico para la evaluación integral y de los aprendizajes en una escuela transformadora. El profesor lafrancesco ha venido contribuyendo a la discusión y al dialogo nacional en la perspectiva de rescatar la dimensión humana de los actores del proceso formativo, y por ende, en su planteamiento destaca, la necesidad de entender que la evaluación no culmina con un acto simple de calificar, de medir, de asignar una cifra, sino que se traslada al campo del desarrollo humano.

Importante destacar la contribución del profesor Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, de la Universidad de Caldas que, conjuntamente con la profesora Yheny Lorena Pineda Rodriguez, nos comparten una reflexión en torno al pensar en la excelencia educativa de y en las Escuelas Normales Superiores, se fundamentan en una mirada histórica básica para reflexionar sobre el devenir de la formación de nuevos profesionales de la Educación. Los profesores Loaiza y Pineda hacen una reflexión seria y detenida que permite entender la situación actual de las Escuelas Normales Superiores en Colombia.

El profesor Alfonso Paz Samudio de la Universidad Santiago de Cali nos comparte una reflexión crítica de la fundamentación filosófica de las practicas pedagógicas, se destaca que el concepto de practica pedagógica no se ubica en la dimensión instrumental que ha sido hegemónico en el estudio de estos desarrollos, por el contrario, el profesor Paz hace un análisis detenido y presenta una argumentación sustentada en torno a mirar las practicas pedagógicas desde la perspectiva de contribuir a la transformación de la realidad del contexto y de las instituciones de las cuales hace parte.

De otra parte, Diego Mauricio Barrera Quiroga docente de la Universidad de la Amazonia en su artículo relacionado con el desacuerdo entre la Reforma a Ley 30, y el Acuerdo por lo Superior 2034 (que se intentó imponer para la educación superior en Colombia) presenta un análisis en cuanto a la ausencia de legitimidad resultado de la poca o nula participación de la comunidad educativa.

El Grupo de Investigación PACA, comparte un avance investigativo sobre

la relación problemática entre el Currículo y los Derechos Humanos. En trabajos anteriores se ha posicionado que esta relación no es nominal, sino que es una relación conflictiva y política, inscrita en relaciones de poder y de control. Se manifiesta que la naturaleza o propósito de los Derechos Humanos, no se agota en su conocimiento, sino en la posibilidad de vivirlos y ejercerlos.

La Revista inicia una sesión denominada Desarrollos Investigativos desde el Sur que busca divulgar los resultados de investigaciones educativas desarrolladas por docentes, agentes educativos, estudiantes y directivos en el Departamento del Huila y Piedemonte Andino-Amazónico. Esta versión recoge cuatro trabajos que abordan problemáticas relacionadas con "Escuelas de Padres como estrategia pedagógicas para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes", realizada por Anabella García Torres; el trabajo de Anderson Gonzales relacionado con "pensar fotografías y a seducir palabras"; complementa esta sección el artículo elaborado por Daniel Felipe Rodríguez Sánchez, docente de la institución educativa San Vicente de La Plata, que se estructura sobre "un análisis del Plan del Área de Filosofía de la Institución Educativa de San Vicente".

Finalmente el trabajo de María Natalia del Pilar Duque Higuera alude la problemática denominada "Educadores a Pensar", que se convierte en un llamado interesante con relación a la necesidad de advertir que la función hegemónica del docente no es transmitir, sino crear las condiciones para avanzar en los procesos de pensamientos crítico, afirma que esta elaboración pretende contribuir a la estructuración de un planteamiento alternativo a la función del docente en la institución.

Como se puede destacar de los anteriores desarrollos se expresa la pretensión de convocar a las diversas audiencias académicas latinoamericanas a dialogar para construir conocimiento colectivo con pertinencia social y pertinencia académica. Se tiene la plena convicción que las reacciones, opiniones, observaciones y sugerencias generadas como resultado de la lectura de los diversos artículos, permitirán consolidar este proyecto comunicativo. Como es costumbre en todos los desarrollos de los trabajos del Grupo de Investigación PACA, la invitación amable y respetuosa a todos y cada uno de los colegas académicos nacionales e internacionales y, también institucionales a enviar sus colaboraciones para

efectos de poder estudiar su posible publicación. En hora buena aparece este ejemplar, que se convierte en uno de los dispositivos básicos para obtener su indexación como órgano de divulgativo de un grupo categorizado en Colciencias (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación). Entidad encargada de promover las políticas públicas para fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia), y además responsable de los procesos de Acreditación de los programas que hacen parte de su portafolio académico.

Con respeto,

NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMÉNEZ
Director

**HACIA UNAS PEDAGOGÍAS PARA EL POST-ACUERDO
TERRITORIALIZANDO LA PAZ DESDE LA ESCUELA
Y LA EDUCACIÓN¹
(TEXTO EN CONSTRUCCIÓN)**

**Towards pedagogies for the post-agreement
Territorializing peace from school and education
(Text under construction)**

Marco Raúl Mejía Jiménez*

Mejía, M.R. (2016). Hacia unas pedagogías para el post-acuerdo territorializando la paz desde la escuela y la educación. Revista PACA, 9-33

"Testimoniar, respetar, cuidar renunciar, ser responsable de todo y de tod@s es un hacer posible y esencialmente ético, por estar en la esfera de nuestro poder. La conciencia moral es fruto del proceso reflexivo y de la enseñanza de la ética como ejercicio pedagógico de responsabilidad tanto en cuestiones de frontera como en lo cotidiano."

Lourenco Zancanaro²

*Doctor en Educación. Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional. Email: marcoraulm@gmail.com

¹Notas en elaboración a partir de los desarrollos del proyecto PlanetaPaz.

²De Pane, Cristian, Barchifontaine, B. y otros. Bioética. Algunos desafíos científicos. São Camilo, São Paulo. Ediciones Loyola. 2001.

Un marco contextual

- a. Un país construido sobre múltiples conflictos: en el Estado, en la de sus territorios, en las fronteras trazadas, en los modelos de desarrollo, en la constitución de las élites locales, en los procesos políticos.
- b. Una construcción con piso en la desigualdad, que genera confrontación a diferentes niveles en lo local, en lo regional, en lo nacional, y se termina con la exclusión simbólica o física de los oponentes, que ha construido socialmente una forma de hacer política ligada a la violencia
- c. Un país desigual en la redistribución de los recursos, del territorio, del ingreso, de la propiedad, lo cual se convierte en la dinámica de los múltiples conflictos sobre el territorio
- d. Desigual también en acceso a los DESCAs a nivel laboral, de la seguridad social, en ingresos, pensiones, salud, en la repartición a los diferentes territorios
- e. Construye desde algunos sectores la búsqueda de una paz con justicia social y enmarca un escenario de negociación con los actores que busca mutar las formas de la violencia.

2. Enseñanzas históricas

- a. Se han ensayado múltiples ejercicios de negociación del conflicto. En algunos casos incorporando a los contrincantes políticos a la dinámica de la sociedad
- b. Nunca se han resuelto los desequilibrios sociales, económicos y políticos que están a la base del conflicto
- c. Siempre se ha considerado necesaria la negociación para buscar salir de la polarización y permita construir sociedad con mecanismos en los que se regule el conflicto
- d. Siempre ha estado la paz planteada como el desarme y no como la erradicación de la vida social de la condición de guerra en que se ha vivido
- e. La paz termina estando planteada entre el silencio de las armas y el lugar los derechos políticos de todos y todas.

3. La paz como tarea política

- a. Como creación de condiciones políticas, sociales y económicas para entender éstas en clave de conflicto y como parte constitutiva del desarrollo de la sociedad.

- b. Como erradicación de la vida social del estado de guerra en que se vive
- c. Construir un aprendizaje del conflicto que garantice que nadie recurra a estrategias bélicas para eliminar física o simbólicamente al adversario
- d. Construir mecanismos político-democráticos que permitan la regulación, cualificación o resolución de los conflictos.
- e. Impedir la militarización legal o ilegal de la vida civil, evitando una socialización bélica.

4. Una paz desde y en las regiones

- a. Es construir capacidad de manejo y elaboración e conflictos desde el mundo social popular
- b. Que los conflictos sociales no se conformen en conflictos armados
- c. Incorporar lo público popular a la construcción de la política, haciendo que la paz allí sea la construcción de lo público
- d. Incorporar las regiones y los movimientos sociales desde su especificidad a la construcción de un estado de derecho
- e. Un Estado que refunda la democracia y se haga copartícipe frente a la sociedad para construir nuevos derechos.

5. La educación como sistema y las resistencias desde los territorios

- a. Parte de un proyecto transnacionalizado manejado desde organismos multilaterales y resistido desde procesos políticos-culturales que han dado lugar a los movimientos sociales de la educación
- b. Una propuesta construida desde la hegemonía económico-cultural euroamericana y una resistencia desde el pensamiento de la colonialidad y de las epistemes del sur.
- c. Una escuela homogénea desde las competencias y los estándares bajo el proyecto del STEM (ciencias naturales, tecnología, ingeniería y matemáticas, con una respuesta crítica de las capacidades y de los sistemas sociales del conocimiento y el saber.
- d. Una escuela y una educación como proyecto transnacional en lo nacional a través de leyes nacionales de educación con matriz transnacional y la resistencia construida desde las discusiones de la pertinencia y cómo se territorializa.
- e. Un control de la territorialización educativa desde los procesos de calidad estandarizados y una respuesta de infinidad de propuestas desde

la educación propia, la educación popular, la educación intercultural, entre otras.

6. Tarea central de la escuela: transformar educativamente el conflicto.

Construyendo los nexos entre el conflicto cotidiano y la vida social³

"Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz."

Estanislao Zuleta⁴

Esta cita pudiera servir a manera de síntesis de lo que intento desarrollar en esta ponencia, ya que asumir el problema de la paz pasa radicalmente por asumir el conflicto de otra manera y la manera como nos relacionamos los seres humanos en medio de él. Implica reconocer que asumir educativamente el conflicto significa iniciar ya un proceso social y educativo, especialmente en las nuevas generaciones, para construir las bases de un mediano plazo en el cual el manejo del conflicto desde temprana edad nos haga maduros, no para resolverlo, ya que no es posible en muchas ocasiones, sino para vivir, manejándolo y convirtiéndolo en dinamizador de nuestro crecimiento.

Esta mirada del conflicto exige recomponer la mirada sobre la otra, el otro, los otros en un mundo como el de hoy, en donde no sólo atizan las violencias de todos los tamaños sino también los procesos de desigualdad, de subsumir lo diferente en un mundo homogeneizado, parece ser una tentación de todos los poderes grandes y pequeños de este tiempo. Por

³Este trabajo es una continuación y ampliación de ponencias previas presentadas en seminarios nacionales e internacionales sobre esta problemática, en especial de la presentada al Simposio Peligro Oportunidad: Relación entre conflicto cotidiano y política en Colombia hoy, convocado por la Universidad de Antioquia, EMDA Fundación para el Bienestar Humano, y el IPC. Medellín, agosto 29-31, 2001.

⁴Zuleta, Estanislao. El elogio de la dificultad y otros ensayos. S/ciudad. Fundación Estanislao Zuleta - Sáenz Editores. 1994. Pág. 13.

ello, para desarrollar este trabajo en el cual pretendo plantear como hipótesis central que en el entrecruce de todas las reflexiones políticas, sociales, económicas sobre la violencia y la guerra existe un peligro al olvidar los énfasis culturales y educativos de esa problemática, intentando hacer una primera aproximación a la búsqueda desde la multiculturalidad crítica y el conflicto. Casi podríamos afirmar que la paz es un problema demasiado serio para dejarlo sólo en manos de los políticos.

Por ello, la reflexión que intento desarrollar busca construir un hilo conductor en torno a la manera como un educador que viene del campo específico de la educación popular intenta entender las claves educativas y culturales para encontrar unos ejes embrionarios de los cómo de una intervención educativa que no cree que la paz sea la simple ausencia de la guerra. Requiere entrar en el imaginario de nuestras poblaciones en todas las clases y razas, así como en los géneros para construir una capacidad de manejo del conflicto que nos permita creer que es posible en el mediano y largo plazo construir una cultura de la paz.

Esta reflexión todavía embrionaria es parte de un texto mayor en construcción, que se mueve en un horizonte de hacer un análisis de la globalización capitalista de estos tiempos, sus esfuerzos por construir una homogeneización y la manera como la diferencia y la desigualdad arrebatan a esa ilusión universalista los intentos de construir un mundo hegemónico desde las nuevas formas del poder.

Allí brilla con luz propia la multiculturalidad crítica como forma privilegiada de enfrentar la homogeneización y dejándonos asomar el conflicto como eje de una nueva construcción que hace visible diferencia, desigualdad, y formas del poder en un camino que impone formas de intervención que sean capaces de romper con nuestros núcleos de verdad tanto en el pensamiento como en la acción, en nuestros deseos y emociones. Pero enfrentar esta circunstancia en un horizonte crítico significa ante todo la capacidad de deconstruir los caminos recorridos y las formas como esa cultura de verdad anida en nuestros cuerpos, en nuestras mentes, en nuestras pasiones. En este planteamiento, para nosotros se convierte en central la negociación cultural como eje metodológico que permite reconstruir también una pedagogía del conflicto que sea capaz en la negociación de lo diferente y en la lucha por enfrentar las desigualdades

y las exclusiones, de reconstruir la solidaridad como un nuevo lugar de la acción humana.⁵

Pero para realizar esto se hace necesario asumir el conflicto, en una sociedad como la colombiana, atravesada por múltiples conflictos, algunos de los cuales hemos derivado en violencia, no como un hecho no solamente político o psicológico o cultural, sino construirlo como una integralidad que pueda dar cuenta de las múltiples facetas y caras que él tiene y de la manera como hace presencia permanente en nuestras vidas y exige de nosotros un aprendizaje para enfrentarlo, resolverlo y darle vía a los nuevos conflictos que irán poco a poco construyendo nuestro devenir humano.

Señalar la necesidad del aprendizaje de su manejo habla inmediatamente de que es necesario constituir el conflicto desde una mirada educativa para darle un tratamiento pedagógico que nos permita construir los dispositivos específicos para asumirlo y convertirlo en dinámica de cambio subjetiva y en los procesos de socialización mediante actividades que reconstruyen tejido social.

Plantearse educativamente el conflicto es ante todo tener la profunda creencia de que es posible darle un tratamiento de economía de la agresividad mediante el cual las personas, las instituciones, los grupos sociales pueden hacer un acto de intervención sobre ellos para producir con su dinámica una reorganización de la sociedad desde el manejo mismo de los conflictos en el reconocimiento de los intereses específicos de estos grupos que deben ser negociados.

La paz, mucho más que el fin de la guerra

Normalmente, en nuestros referentes sociales y mediatizados por toda la fugacidad del fenómeno comunicativo, a veces se va construyendo un imaginario en el cual el sentido común de la mayoría de habitantes de nuestro país comienza a imaginar que la paz es un momento en el cual no

⁵De alguna manera considero este texto un desarrollo del libro que escribí con Gabriel Restrepo sobre democracia: Restrepo, Gabriel y Marco Raúl Mejía. Formación y Educación para la Democracia en Colombia: apuntes para un Estado del Arte. Santa Fe de Bogotá. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1997.

existan grupos armados y se acabe la violencia guerrillera. Pero el problema que a veces genera esa cultura light en la rapidez y la multiplicidad de la información, es olvidar que la paz es una cultura que se construye y que debe ser propiciada en los contextos de acción de los seres humanos en sus relaciones sociales generales y cotidianas que se constituyen a través de sus múltiples determinaciones.

Es decir, la paz toca los contextos de acción y los actores involucrados en el mapa de las múltiples guerras. En ese sentido, va a requerir un esfuerzo en donde los procesos micro (mundo local), meso (procesos nacionales) y macro (procesos internacionales), coincidan en el elemento que es articulador de ellos y es el ser humano. Ese concreto de carne y hueso que sueña, cree y espera desde imaginarios que anidan en su espíritu y en su cuerpo y en la manera como ocupa el territorio que habita, intenta reconstruir su vida y sus esperanzas.

Por eso, reconocer que la ausencia de la guerra no es la paz, pero que es parte de ella, significa tener la capacidad de reconocer también esos otros elementos, los cuales hacen que la paz no sea posible. En un primer lugar, la violencia estructural que negando las necesidades humanas primarias produce una violencia que silencia las desigualdades. Igualmente, las violencias en que están insertos aquellos que apostando por mejorar la calidad de vida no encuentran la manera de enfrentar los desequilibrios del poder, que no les permite satisfacer esos nuevos niveles de necesidades. De la misma manera, aquellos que buscan hacer posible un desarrollo humano que construye desde la diferencia cultural un mundo ecológicamente viable pero que tienen su límite también en un mundo que se niega a una reducción voluntaria de sus necesidades.

También están las violencias generadas por aquellos que, incluidos en situaciones de opresión, ven reducida su forma de existencia a niveles inhumanos de controles organizados desde esferas invisibles en donde ellos no alcanzan a reconocer el porqué de sus situaciones límite. Podríamos afirmar que estas múltiples violencias tienen tras de sí grandes y pesadas reflexiones y análisis que las explican bajo diferentes circunstancias y terminan haciendo de la paz una búsqueda teórica. Y, en ocasiones, conflicto de discursos.

Por ello, es común ver en nuestra realidad esencias que se mueven, poderes que se imponen, la satanización del otro y la dificultad para entender cuáles son las razones del otro en medio del conflicto. Todos sueñan, pero cada uno sueña a su manera. No va a ser posible pensar la paz si no logramos unas transformaciones profundas en los imaginarios que hemos construido en nuestra vida cotidiana y con los cuales nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros, y desde los cuales construimos la violencia cotidiana en el hogar, en el lugar de trabajo, en la sociedad, reconstruyendo en nuestro mundo pequeño las formas mediante las cuales se hace visible el que no poseemos una cultura para manejar el conflicto. Por ello, la paz es un trabajo de todos/as desde la experiencia individual en los niveles de responsabilidad de cada uno/a con su cuerpo, con su mente, con su deseo, con su pareja, con su grupo más cercano y, en alguna medida, con la sociedad.

Por ello un/a educador/a no puede ver la paz como el fin de la guerra, sino en un proceso de mediano y largo plazo que desactive las formas culturales de la violencia y construya procesos pedagógicos que nos enseñen a manejar los conflictos, sin ocultarlos, reconociendo en ellos la clave de nuestro crecimiento, haciendo de ellos el crisol del alma humana y permitiéndonos hacer una economía política de la agresividad.

Un lugar para la diferencia y la desigualdad

Uno de los problemas centrales con el cual nos encontramos en los procesos de globalización política, social y económica que se dan en nuestras realidades, es la manera como se producen discursos homogéneos donde pareciera que todos somos lo mismo. Allí tanto como ciudadanos, y en cuanto hijos de la democracia, terminamos siendo parte de una identidad formal vacía, en donde la identidad pareciera estar construida en cuanto se apagan las diferencias, convirtiéndose muchos de estos discursos en las formas que construye una élite propiciadora de esa universalidad en la cual los procesos de diferenciación parecen extinguirse.

Hemos terminado convertidos en ciudadanos del mundo y se construye una explicación en la cual se ha perdido la cultura que nos daba identidad y unidad. Por eso, son tiempos en los cuales repensar las relaciones entre identidad y diferencia termina convirtiéndose en retardataria en cuanto

esto pareciera ser de un mundo que ya ha clausurado los problemas de lo local, de la enunciación y del posicionamiento cultural.

Reconstituir la diferencia significa la capacidad de buscar prácticas de significación para grupos específicos que constituyen también relaciones políticas y económicas, relaciones que en algunos casos se oponen. No es sólo el pluralismo cultural como sueña el liberalismo, ya que la diferencia va a tener un efecto histórico hacia adelante y hacia atrás. Va a ser enfrentar la armoniosa cultura común con la cual sueñan los grupos más conservadores para mantener una diferenciación que les otorga poder.

Por ello, reconocer que la diferencia es un elemento central en las búsquedas significa la capacidad de ir tras la huella de actores, la manera como esas historias escondidas pero presentes en su cuerpo y en sus relaciones configuran una manera de ver el mundo que no puede emerger porque los núcleos básicos del poder no le permiten visibilizar esa historia de minorías o de grupos mayoritarios acallados.

Frente a una tendencia mecánica de la globalización económica, que tiende a producir un análisis de homogeneización a todos los otros niveles, es necesario ir a la búsqueda de lo diferente, de tal manera que produzca en nosotros una descentración, en cuanto va a colocar la fuerza en reconocer "mis particularidades" y la manera cómo las formas dominantes tienen un centro que se constituye precisamente en el ejercicio de negar lo diferente que es aquello que aparece desde su centralidad como las "márgenes", haciendo que todo lo diferente sea parte de lo otro no reconocido oficialmente y, por lo tanto, subsumido en esa negación.

Comenzar por reconocer la diferencia significa la capacidad de construir una relación entre mi mundo de sentidos y de acciones y desde mi identidad, de establecer lo otro que no es como lo mío. Esto va a permitir construir de otra manera mi relación social, en cuanto allí voy a poder producir "mi versión". Es decir, el lugar desde el cual yo, con mi huella, produzco mi texto, surgido desde mi praxis, me abro a la búsqueda de la intertextualidad (de instituciones, personas, grupos humanos), rompiendo en mí la estructura de poder que no deja emerger lo diferente.

De esta manera, produzco desde mi experiencia el reconocimiento de lo

"otro" hecho de mil maneras por las huellas que lo constituyen, y en ese sentido reconoce que el encuentro posible para construcción de proyectos comunes tiene mil senderos.

La diferencia se establece como campo de experimentación, es decir, no como límite, como barrera, sino como exigencia a construir los puentes a través de los cuales surja lo común a partir de la conjunción entre lo necesario y lo imposible.

Es el momento en el cual la diferencia me coloca en la incertidumbre. El reconocimiento de lo otro (la otredad) me coloca frente a la necesidad de perder la certeza y entrar en el camino de ver aquello otro como lo que complementa, lo que construye más totalmente (en teorías, en instituciones, en personalidad, en el mundo de lo social). Es el otro, que al ser crítico, me emerge como diferente y real, y en su diferencia pareciera como una amenaza para la verdad del sistema en el que estoy ubicado y que he construido en torno mío. En un conflicto bien manejado, ese otro lo que me muestra es la relatividad de lo mío, construyéndome además lo provisional de mis posiciones. Es allí donde se generan las formas del miedo y tras ellas la agresividad o el desconocimiento del otro.

Nos situamos frente a una construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, pero que, ubicando la diferencia como elemento central, me constituye como ser social con responsabilidades colectivas y que son necesarias de re-construirse. Por ello, siempre la lógica de lo solitario no existe, porque estamos frente a unos procesos de individuación en los cuales desde mi yo asumo lo colectivo mediante la construcción de comunidades (humanas, intelectuales, académicas, de profesión, etc.).

La multiculturalidad enfrenta la homogeneización de la globalización

Hoy aparece como un hecho el mundo globalizado que, explicado como un desarrollo de las fuerzas productivas, desde las revoluciones científicas y tecnológicas, adquiere en el control del capital financiero, el desmonte del Estado de Bienestar y el predominio del mercado, su forma neoliberal.

Una de las maneras como esa forma globalizada atenta contra la diferencia es su pretensión de construir una cultura global unificada y, por lo tanto,

producir subjetividades e identidades más o menos homogéneas que tendrían como realidad una especie de pre-formatividad (a priori) de la acción y de la historia, produciendo una homogeneización que oculta experiencias de vida y experiencias sociales extremadamente diferentes, además del profundo desfase que ha mostrado entre economía y ética y moral.

Esa homogeneización aparece con más fuerza en el mercado que, con el señuelo de ser una expresión y convergencia de lo diferente, intenta ocultar el conflicto que significa aceptar lo diferente. Es ahí cuando estalla en sus manos esa manera en la cual lo diferente emerge como desigual. En ese sentido, aparecen las amarras que tiene esa globalización con la cultura blanca y la dominación de sectores poderosos económica y políticamente, lugares desde los que parecen las únicas lecturas posibles de la realidad, las que occidente ha construido como su verdad-poder y hoy en el saber-poder. Esa expresión de lo diferente se cruza con aquello que silencia, y es así como aparece:

- Un mundo no sólo blanco ♦ sino también negro, mulato y multicolor (construyendo lo étnico)
- Un mundo no sólo de ricos y nobles ♦ sino también de pobres, asalariados y desempleados
- Un mundo no sólo de hombres ♦ sino también de mujeres y homosexuales.
- Un mundo no sólo con una ciencia ♦ sino un conocimiento en expansión con múltiples interpretaciones
- Un mundo no sólo adulto ♦ sino también de jóvenes y niños/as con sus propios sentidos y esperanzas
- Un mundo no sólo bipolar ♦ sino multipolar, con múltiples formas de realizar el desarrollo
- Un mundo no sólo bipartidista ♦ sino un mundo multipartidista
- Un mundo no sólo de metrópolis ♦ sino también campesino y desplazado.

Estas múltiples manifestaciones nos muestran cómo los conflictos entre culturas en un sentido amplio (de etnia, de clase, de género, de saberes, de generaciones, de principios doctrinarios, de partidos políticos, entre otros) no pueden seguir siendo analizadas como simples relaciones de oposición, sino que se hace urgente un esfuerzo por entender cómo las

relaciones de poder están vivas al interior de estos procesos en una lógica mucho mayor, porque han sido diferencialmente constituidas. Por ello, es necesario encontrar los mecanismos que hagan visible la manera como esas miradas unipolares, al negar y excluir lo otro han construido su poder, produciendo un discurso de la diferencia que al no tener en cuenta el poder que excluye hace que sea simplemente pluralismo, para evadir las responsabilidades en la construcción de la desigualdad.

En razón de esto, para dar un paso más allá de la mirada liberal del pluralismo, significa plantearse con urgencia un multiculturalismo crítico que, fundado en la diferencia, pueda señalar las desigualdades que se construyen allí y señalen el camino para construir posibilidades políticas que asuman como parte de su proyecto la reconstrucción de la sociedad. Es así como este multiculturalismo⁶ que se coloca como tarea hacer explotar el poder existente al interior del mundo unipolar para que emerjan múltiples versiones de la manera como la exclusión, la desigualdad, la segregación, son parte de un mismo continuum como proyecto occidental centrado en construir nexos de dominación.⁷

Por ello, el multiculturalismo crítico no acepta la diferencia como si fueran culturas que permanecen intactas, sino que reconoce en ese juego los

⁶ Peter McLaren en su libro *Multiculturalismo crítico* (São Paulo. Instituto Paulo Freire-Cortez Editora. 1997) diferencia tres tipos de multiculturalismo:

- a. El conservador, que plantea el mundo como una cultura común desde el grupo más fuerte, en donde no tienen cabida lenguas extranjeras, dialectos étnicos o regionales. Señala el caso de la enseñanza del castellano en California. Para ellos, la unidad nacional y la ciudadanía armoniosa son los ideales. Han construido como unidad analítica el WASP (White, Anglo Saxon Professional - persona anglosajona blanca), en quien coloca los valores afirmativos: self, creatividad, ambición, y estos niveles se elaboran desde las culturas más fuertes que eliminan otras. En el ámbito de la investigación, el rigor lo comprueban desde el carácter empírico.
- b. El liberal, para el cual existe una igualdad natural, la cual debe ser realizada y garantizada por todos y en caso de que se dé la desigualdad, debe garantizarse realizar reformas para que los desiguales logren una igualdad relativa. Cuando se plantea el problema de las diferencias, éstas siempre son colocadas como relativas a raza, clase, género y sexualidad, lugares desde los cuales construyen las identidades dándole mucha fuerza al carácter personal de esas identidades.
- c. El crítico, para quien las representaciones de clase, raza y género son el resultado de procesos históricos. Para comprenderlas debe hacerse un análisis de las luchas sociales más amplias en las cuales han sido constituidas. Por ello, la diversidad sólo puede ser afirmada dentro de una política de crítica y compromiso con la justicia social. Para él la diferencia siempre es un producto de la historia y los conflictos se convierten en ocasiones en la manera de contestar las manifestaciones del control de la hegemonía.

⁷McLaren, Peter. *Multiculturalism and the Post-modern Critique. Towards a Pedagogy of Resistance and Transformation*. (Fotocopia. Sin datos)

riesgos de asumirse hoy en un mundo globalizado y por tanto reconoce que sus relaciones se hacen mucho más complejas, que se producen rupturas, desvíos, clausuras, encerramientos, como forma de manifestación de la diferencia. Esto significa un no al uniculturalismo, centrado en lo euroamericocéntrico, en lo androcéntrico, en lo falocéntrico, y en esa resistencia reconoce que se resiste a un universalismo que se rompe como verdad cuando se visibilizan las relaciones de poder y privilegio que constituyen.⁸

Una de las preguntas centrales va a ser cómo romper con la institucionalidad de la igualdad formal, que a su vez construye identidades formales y que subsumiéndonos en una unidad construida desde la forma liberal de la política apaga las diferencias. Esto va a exigir la capacidad de construir los nuevos discursos de la desigualdad para entender que la justicia no se va a dar como realidad simplemente porque una ley lo determine y ello plantea que si se quiere justicia ésta necesita ser constantemente conquistada y recreada por todos aquellos que desde una ética de la solidaridad deciden convertirla en aspecto central para la reconstrucción de la sociedad.

Resistir al universalismo que se construye a sí mismo desde la diferencia es la posibilidad de enunciar en mi acción y en mi reflexión que él no puede ser sostenido ni ética ni moralmente en la sociedad, en mi grupo social y en la experiencia personal, lo que me lanza a construir un nuevo discurso de esperanza que reconstruye las relaciones entre personas, sistema, a la vez que intenta reorganizar el tejido social. Significa en últimas que es necesario construir una nueva forma de la crítica que evite cualquier forma mediante la cual se naturalicen las relaciones de poder y privilegio.⁹

⁸ Grossberg, Lawrence. *We Gotta Get Out of this Place. Popular and Post-modern Culture*. New York. Routledge. 1992.

⁹ De toda esta mirada de la multiculturalidad, aparece claramente un discurso que va más allá de la desigualdad socioeconómica, que tiene como horizonte la igualdad construida sobre derechos sociales. Este discurso recoge la idea de exclusión, la cual aparece como parte de un proceso relacional, definido por normas socialmente controladas y que buscan construir un ordenamiento de relaciones sociales fundadas sobre la homogeneización. Creo que es una elaboración para estos tiempos sobre lo que significa la diferencia manejada desde procesos de poder. En ese sentido, la exclusión va a aparecer como un proceso conformado históricamente en el cual una cultura o grupo humano asume su rol de verdad, crea un abismo con la diferencia y la rechaza. Y si se cuenta con un poco de poder, la aniquila simbólica y, si puede, realmente. En los casos más leves, produce una invisibilización de ella para zafarse de la incomodidad que le produce.

El conflicto: punto de partida para nuestros cambios¹⁰

Uno de los problemas centrales cuando se aborda una mirada sobre el fenómeno de lo multicultural de la sociedad globalizada, es la manera como desde el poder se intenta darle cauce a los conflictos, en la naturalización del poder es la forma sutil como se disuelve el conflicto vía pluralismo, ya que al no ver lo desigual, lo excluido, lo segregado, considera todos los conflictos expresión de sólo la diferencia.

Por ello es necesario desarrollar la capacidad de reconstruir pensamiento y acción desde una mirada que sea capaz de romper los imaginarios que han permeado una visión esencialista instalada socialmente en nuestra subjetividad, haciendo que en nuestra vida cotidiana nos comportemos ambiguamente, no siendo lo claros que decimos ser, haciendo que miremos el conflicto más bien como causante de problemas que el propiciador de transformaciones individuales y sociales.

Asumir el conflicto significa abordarlo de otra manera a como estamos acostumbrados a hacerlo, y convertirlo en generador de procesos, impugnador de verdades, reconstructor de poderes, y organizador de propuestas. Pero la dificultad mayor está en las rupturas que tenemos que realizar en nuestro accionar subjetivo y personal con seis procesos profundamente inscritos como impronta en la cultura que hemos formado en la trama histórica de nuestras sociedades y que hoy bajo el capitalismo globalizado toma el sesgo de lo universal. Estos aspectos son:

a. La verdad como esencia.

Una larga tradición que se ha desplazado desde las imágenes de lo divino al campo de la política y en los últimos tiempos impregnado el mundo de lo científico, ha ido moviéndose en un proceso de verdades absolutas donde no es posible sino establecer dos campos: el de la verdad y de la falsedad. Esta mirada, cuestionada desde diferentes concepciones de la ciencia hoy en día, con la entrada de procesos

¹⁰Retomo y amplío elementos de mi texto "La paz, una cultura que se construye", publicada en el libro Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa. Varios autores. Santa Fe de Bogotá. Mesa Redonda Magisterio-Red de pedagogías constructivas. 1999. Páginas 31 a 70.

complejos del caos, del azar, de los construccionismos, de los sistemas abiertos, etc., nos muestra una realidad científica, social, cultural, constituida desde múltiples lugares, entregándonos una mirada más rica de verdad en construcción y en expansión. Esto no significa la negación de los elementos constituidos anteriormente, pero sí su relativización.

- b. La interpretación del mundo siempre dicotómica.
Esta mirada del mundo, partiendo de la verdad (de cualquier tipo) construyó una mirada sobre lo otro diferente como el opuesto negativo de aquello que yo afirmaba. Es así como lo mío era lo bueno, lo de los otros era lo malo; yo era el científico, el otro era el ignorante; yo era el generoso, el otro era el egoísta; mi política interpretaba la sociedad global, la otra sólo al grupo de élite. Si analizamos con cuidado estas miradas dicotómicas, nos podemos dar cuenta de que ha sido el sistema fácil para descalificar.
- c. La producción de cosmovisiones totalizantes.
Esa forma de la verdad y la enunciación del juicio sobre el otro va a tener una característica muy clara, en cuanto organiza miradas e interpretaciones del mundo que pretenden ser la realidad. Y confundiendo a ésta con lo real, se autocalifica como la interpretación correcta, lo que le da legitimidad para operar contra las otras interpretaciones, sin producir un diálogo que permitiera enriquecerlo, construyendo realidades más complejas y múltiples.
- d. La reducción del conocimiento a procesos racionales.
El hecho de configurar lo humano desde la especificidad racional llegó a producir una reducción de otras dimensiones de la constitución de lo humano, como el deseo, el placer, lo lúdico, y éstas fueron vistas más como manifestaciones de la parte más animal de nuestro ser. Por lo tanto, durante mucho tiempo se excluyó el cuerpo y se redujeron a un segundo plano aquellos tipos de conocimiento en los cuales estuviera implicada la subjetividad de quien conocía.

Hoy se abren puertas para reconocer cómo lo conocido está implicado en el sujeto cognoscente y cómo esas otras dimensiones de lo humano también acumulan las experiencias, y desde allí desarrollan formas de

conocer que no necesariamente se sintetizan en forma racional. Esto ha abierto una cantidad de búsquedas sobre el yo interior y las nuevas identidades del ser humano.

e. El desacuerdo como enemistad.

Hemos ido construyendo en torno a nuestras verdades, certezas a las cuales deben adherir todo el grupo humano cerca de mí, estableciendo una solidaridad de cuerpo casi feudal que me lleva, en el caso de lo personal, a que cuando alguien del grupo cercano establece diferencias con nuestros puntos de vista o avanza hacia construcciones diferentes, sentimos en el campo de la emoción una especie de ruptura mediante la cual el otro se está marchando y de que traiciona la lealtad del grupo, estableciendo en nosotros un temor a la diferencia de los próximos. El poder allí establece formas de censura para que las comunidades cercanas se construyan no haciendo explícita la diferencia.

Cada vez más la comunidad de pensamiento y acción abre caminos para comprender que el desacuerdo es un instrumento de crecimiento y que en el campo de lo humano el desacuerdo es un signo vital de la diversidad que nos enriquece y nos libera de las pretensiones de poder y dominación en la esfera social e individual sobre los otros.

f. La patriarcalidad como enunciación y acción.

El ejercicio del poder ha tomado representaciones sociales, políticas y económicas y durante mucho tiempo, de una manera invisible, una forma de explosión y segregación en el encuentro de géneros, en el cual ha construido el poder desde el predominio y control del hombre hace que su masculinidad adquiriera una línea de construcción generando segregaciones que en la vida cotidiana toman formas de relación con lo femenino de inferioridad. Formas culturales que por ser hegemónicas en una larga constitución habitan en la subjetividad de hombres y mujeres de estos tiempos.

No va a ser posible instaurar procesos de cambio mientras no deconstruyamos la presencia patriarcal en nuestra subjetividad, en las prácticas sociales y en las maneras como intentamos transformar y hacer diferente esta sociedad. Este ejercicio no es fácil, porque va a requerir también un ejercicio de refundar la masculinidad y lo feminin

g. La naturalización de la exclusión y la segregación.

En nuestra sociedad y con más fuerza en el último período neoliberal, guiado por sus dos principios fuerza: mercado e individuo, se considera al individuo perdedor en este mundo, como responsable de su destino, además produciendo un fenómeno. Explican los fenómenos de pobreza, exclusión y segregación como normales en el funcionamiento de la sociedad, generando una mirada que encuentra estos hechos como consustanciales al desarrollo de la sociedad en que vivimos, volviendo por nuevas naturalizaciones y en forma más elaborada, al viejo discurso ideológico-religioso de que pobres siempre van a existir.

h. El ascenso social y cultural como meta de vida.

Una idea del desarrollo y el sub-desarrollo fundamentado en el crecimiento como la posesión de bienes materiales nos ha colocado en la meta de tener siempre más de lo que se tiene y ansiar llegar a niveles de posesión de alguien que siento "está por encima de mí", produciendo una distorsión sobre los sentidos de la vida, a la vez que invisibiliza a quienes están "por debajo de mí", colocándome unos parámetros de ascenso social que si los logramos para todos -en ese "ideal" de vivir como los países del norte", el planeta colapsaría, como consecuencia de un modelo de desarrollo no sustentable.

Estas ocho prácticas han permeado nuestra cultura de tal manera que han construido un imaginario social del cual somos portadores y todo aquel que se ubique en una interpretación diferente a la mía queda en el terreno de las exclusiones posibles. Y si mi mirada ha sido sancionada por el poder o en estas nuevas épocas del conocimiento por el poder-saber, yo logro colocar a mi servicio toda la parafernalia de éste para producir exclusiones. Pero esto no es sólo un poder a nivel macro. Se ha convertido también en la forma de construir relaciones en el mundo inmediato o cotidiano de todas las personas. Por ello, todo lo diferente es mirado sospechosamente y rápidamente por vía del mal manejo del conflicto termina convertido en opositor o enemigo.

Este juego de imaginarios va rotulando el mundo en un juego de dos orillas, en el cual la introducción de cualquier punto de disenso que podría marcar las formas de la diferencia que enriquece como manifestación de un conflicto creativo, terminan siendo paralizantes de los procesos sociales

en cuanto fragmenta los grupos humanos y sus comunidades en los más diversos ámbitos, llevando a construir una cultura en la cual el conflicto siempre se manifiesta no como retador y reconstructor de relaciones sino como el espacio desde el cual encasillo la mirada del otro para entrar en la lógica fácil del amigo-enemigo.

Es muy fácil de observar esto en la manera como hombres y mujeres desde nuestra infancia vamos reinsertando en nuestra vida cotidiana discursos del poder blanco, aristocrático, macho, de una verdad científica, del adulto, del mundo bipolar, del mundo bipartidista, y en últimas, teniendo prácticas y discursos de patriarcas colonizadores y racistas conquistadores, que vamos segregando y excluyendo a quienes se mueven en otro horizonte, quienes saben necesariamente nuestro mundo de representación para ser negados e invisibilizados.

Por ello, plantearnos el conflicto como central requiere una capacidad de construir diferencia, antagonismo, no certeza, que enfrentando los problemas del poder, del saber y de las formas de la exclusión y la dominación encuentra los núcleos conflictivos en el ámbito de la acción y la reflexión y los coloca en un escenario público, capaz de enfrentarlos y resolverlos. Pero construir esta cultura del conflicto significa también construir otros modelos de sociabilidad y organización social que generen la capacidad auto-reguladora de hacer emerger los conflictos en sus diferentes niveles para que las jerarquías de poder y privilegio no se reproduzcan, generando desigualdad, exclusión o segregación.

Este paso significa la capacidad de replantear la forma de la crítica que hemos hecho hasta ahora, porque ella también, hija de las formas culturales que hemos vivido e introyectado, se ha constituido como verdad excluyente y dogmática. Significa la capacidad de entrar a una crítica que es capaz de hacerse nueva cada día y, por lo tanto, provisional en la velocidad de los cambios de estos tiempos; y significa también estar crítico con uno y abierto a lo que las otras posibilidades de un mundo más amplio me entregan a mí para reconstruir.

Es importante entender que este conflicto es múltiple y no se queda sólo en el campo de lo discursivo, sino que atraviesa procesos de acción y por ello va a abrir la posibilidad en la crítica al reconocimiento de los intereses,

y es allí donde la diferencia es politizada al ser situada en un escenario con tejido social propio y no simplemente un juego de contradicciones en la palabra, en el símbolo, en el discurso. Recuerden, no sólo en ellas, porque también son importantes todas las contradicciones.

Entrar en el conflicto significa abandonar el dualismo descalificador que hace invisible a lo diferente, a lo desigual, a lo excluido, a lo segregado, aspectos que siempre se presentan como conflictivos porque su oficio es invisibilizar al otro. Esto significa plantearnos de fondo la crisis del sujeto en el mundo globalizado. Toda la discusión sobre su autonomía, su identidad, y la entrada en juegos de permanente constitución de identidades híbridas constituidas por múltiples combinaciones culturales que producen su hibridez, replantean de fondo la manera como nos relacionamos y la manera como nuestros imaginarios han sido codificados y los principios y valores con los cuales hemos dirigido nuestras acciones.

Aprender a leer el conflicto es la capacidad de reconocer la multiculturalidad bajo sus numerosas expresiones con una profunda capacidad crítica que a la vez elabora los primeros elementos de una transformación realizada por los actores que, asumiendo el conflicto como elemento generador de mundos nuevos, es capaz de retomarlo para superar la protesta y enfrentar el dualismo como un lugar del que hay que salir para reconstruir el mundo con múltiples colores y múltiples sentidos.

Cumple un papel de reconstructor de la confianza en el otro, de la importancia del diferente, aspecto que se convertirá en eje de la reconstrucción de la solidaridad, que nos va a permitir inicialmente trabajar juntos a pesar de las muchas diferencias que tengamos, y desde allí nos unimos para enfrentar desigualdades, exclusiones.

El conflicto es el duro encuentro con nuestra condición humana

Normalmente uno de los signos de que algo anda en dificultades en nosotros, los humanos, es cuando se nos presentan algunos problemas y allí nos quejamos de que algo no anda bien en nosotros, de que normalmente en esos momentos nuestros estados de ánimo decaen, y por momentos nos resistimos a enfrentar los problemas. Pero cuando estas situaciones se nos presentan, no son más que las manifestaciones de que

la vida nuestra crece mediante la lucha, el desafío, ya que cuando solucionamos estos problemas normalmente emergen otros y un poco a lo largo de la vida nos vamos especializando en resolver problemas, en enfrentarlos y cada cual va encontrando la manera de encararlos.

Por eso, pudiéramos decir que el conflicto nos recuerda que somos seres llenos de luchas contra adversarios internos, externos, y en ocasiones contra adversarios virtuales que hemos constituido para enfrentar la dureza de nuestra construcción. Es decir, vamos teniendo la certeza de que ser humano es fundamentalmente conocer el conflicto.

Nos pregunta por ¿quién soy?

Cuando reconocemos la experiencia del problema y del conflicto siempre nos queda la certeza de que ese encuentro es siempre una experiencia personal. Parece que hubiéramos nacido para él y es allí donde reconocemos la raíz del conflicto, que surge del crecimiento al que me veo abocado cada día de acuerdo con las formas sociales de organización que me plantean:

- Ser más, que es la pregunta por ¿quién soy? Y la manera como me planteo mis sentidos en mi cultura y en el mundo que me rodea;
- Ser más con otros, que se refiere a los procesos de convivencia en los cuales estoy inscrito y debo participar junto a grupos o comunidades para que la obra se desarrolle;
- saber más, es la relación a la esfera del conocimiento, en donde me pregunto por los saberes de uso social y personal que tengo y debo tener para vivir en este mundo de hoy;
- tener más, es la presencia en la esfera de los bienes y el lugar de ellos en mi vida, alertándome sobre la necesidad específica de su posesión para conseguir los intereses que me plantea el ¿quién soy?
- querer más, es la manifestación en el campo de los afectos y que hace visible no sólo lo que siento, sino la manera como materializo esos quererres bajo la forma de deseo; y
- hacer más, se refiere a las exigencias cotidianas de mis prácticas de vida y en últimas, a las exigencias profesionales y productivas que van en una secuencia de hacer, hacer más y hacer distinto.

Estos seis aspectos presentes en toda acción humana y en toda subjetividad surgen de la construcción día a día de lo humano, en donde la tensión entre necesidades sociales y necesidades individuales construye un camino intermedio de acción y de sentido. Esas formas sociales construyen una tensión que termina siendo una confrontación con la fidelidad a lo que nosotros queremos ser y a la manera como queremos enrutarse nuestra vida desde las exigencias de la sociedad.

Por eso, cuando el conflicto aparece, nos está señalando que en la aparente autosuficiencia no tenemos un control total sobre nuestras vidas y los procesos que agenciamos en ellas y es el momento cuando aparece la paradoja más fuerte: quedarnos en donde estamos o saber que si lo enfrentamos emprenderemos un camino más allá de nuestros límites.

Esto significa una opción anterior y es reconocernos a nosotros mismos como seres incompletos en permanente crecimiento, y el conflicto lo que me avizora es la necesidad de trabajar mi horizonte de sentido, reconocer hacia dónde voy desde lo que soy, a la luz de las preguntas y los interrogantes que a la fidelidad con mi vida hacen aspectos, personas, elementos, experiencias, en donde lo otro diferente a mí emerge enriqueciendo mi ser.

No siempre somos tan claros

Por eso, siempre el conflicto nos hace referencia a que algo importante está pasando en nuestras vidas y que prestarle atención es tener la capacidad de revisar la esfera de mi yo, que ha decidido entrar en el terreno de la duda. Por eso, siempre nos va a estar hablando de los claroscuros que hay en nuestra existencia y para nosotros, hechos en una cultura de la verdad, de la claridad, de las ideas y los seres claros y distintos.

Es difícil reconocer que tenemos una zona oscura y para nosotros, educados en estas maneras de las certezas, reconocer que el conflicto introduce una forma ambigua que me saca de mis certezas significa de alguna manera abrirme a la dualidad y aceptar la incertidumbre como condición del crecimiento. Pero lo más difícil, nosotros que siempre hemos aprendido a ganar o a perder, es la capacidad de aprender que la respuesta nueva no está en una de las dos cosas, sino en la disputa y en la manera como ha

construido la duda sobre lugares aparentemente claros, donde no se gana o se pierde, sino que se aprende y se construye.

Por eso, el conflicto va a aparecer como un entramado a través del cual emerge el yo real. Ese no siempre compuesto de las luces y claridades, sino también de las sombras que yo a veces oculto y que no aparecen porque no ha encontrado el choque con lo diferente que lo haga emerger. En ese sentido, el conflicto no es la transformación misma que se opera en mí, pero va a ser la plataforma que constituya la base de las transformaciones que yo debo emprender.

En razón de ello, el conflicto no es bueno o malo, es moralmente neutro. Va a hacer que sea bueno o malo la manera como lo asumimos y lo colocamos en el entramado social y usándolo en circunstancias de poder nos sirve para oprimir, segregar, dominar, censurar, excluir, invisibilizar a los otros o encubrir mi zona oscura o mis maneras de relacionarme ejerciendo poder.

También dolor y sufrimiento

El conflicto nos está hablando de que, ser humano, no es un camino de rosas; que asumir el conflicto significa asumir niveles diferenciados de sufrimiento, con sus consabidas manifestaciones del miedo, el dolor, la pasión, la ira. Esto va a exigir de nosotros una lucha permanente por encontrar quiénes somos nosotros mismos y cómo construimos nuestras fidelidades, así como el lugar del otro y los otros en nuestra vida, y reconocer que estando el conflicto permanentemente en nuestra vida, aprender a manejarlo es un acto de aprendizaje que requiere ir al encuentro de nosotros mismos desde las más variadas posibilidades.

Por eso, cuando pasa el conflicto podemos, mirando hacia atrás, reconocer el costo del dolor como parte de nuestra construcción y de nuestra cimentación, pero cuando se avizora el nuevo conflicto este nos está avisando que somos complejidad no controlada totalmente y que esta nos avisa que será posible ser de otra manera, es decir, inaugura la utopía individual. El conflicto, al fortalecer el aprender a saber que seremos de otra manera, se convierte en el instrumento principal de crecimiento y de la marcha como humanos por ser cada vez más fieles a nosotros mismos. Por ello no queda sino reconocer que es una permanente en nuestras vidas.

El problema no es el conflicto, sólo su manifestación

Normalmente reaccionamos cuando el conflicto adquiere manifestaciones en nuestra condición humana a través de la rabia, el dolor, el sufrimiento, y corremos a solucionar la situación que lo ha creado. Por ello pasamos la vida solucionando problemas, sin ir a las razones de fondo que están precisamente en la acumulación de los elementos constitutivos del conflicto, que son el verdadero epicentro de aquello que se manifiesta en nuestra vida cotidiana. Podemos hacer el símil del terremoto, en donde vemos sus desastres, pero sus verdaderas causas hay que buscarlas muchos kilómetros bajo tierra.

Por ello no se puede confundir el problema con el conflicto. En este último, la condición humana va poco a poco tejiendo la urdimbre de nuestra condición y crecimiento. Es desde él como lo nuevo hace su aparición, mostrándonos que podemos ser diferentes sin miedo a ese cambio. Es la emergencia de la utopía en la esfera de la individuación, hay otro lugar hacia el cual ir.

En ese sentido, podemos afirmar que el conflicto es un sistema complejo que debe aprender a descubrirse. No es el suceso que emerge en nuestra vida como problema, no es el simple suceso a través de lo cual se manifiesta: miedo, desconfianza, enemistad, odio. Éstos son elementos que lo alimentan y son parte de su dinámica, pero no es el conflicto mismo, ya que esa manifestación es la muestra de que él está escapando por nuestras grietas: miedo, cólera, arrogancia, aburrimiento.

Buscamos evadir el problema, queremos que desaparezca, siempre. Cuando él viene desde el conflicto, lo evadimos, lo desaparecemos, hasta que el problema, por ser manifestación del conflicto, toma caminos de empeoramiento y nos desborda, hace crisis y en ello lo que se hace visible es que tenemos una confrontación con nuestra interioridad, con aquello que decimos ser.

En esta perspectiva es que afirmamos que se produce un enlace entre la manera como resolvemos los conflictos en lo individual y la manera como se produce esto en lo social, generando una incapacidad para enfrentar el conflicto. Por motivo de lo que se solicita para este seminario y de espacio,

no desarrollo esos otros aspectos que permiten construir ese asumir educativamente el conflicto en detalle y que he denominado del diálogo a la negociación cultural o un tratamiento integral del conflicto.

Para asumirlo integralmente, es necesario no resolverlo como una simple situación personal. Es necesario un proceso que una lo micro, lo meso y lo macro, y ello significa deconstruir los imaginarios culturales de poder existentes en nuestras prácticas cotidianas, como esas primeras formas que generan socialmente control y prolongación de las formas sociales de poder, atizador de la resolución violenta de los conflictos. Por ello, para cambiar en estos tiempos es necesario abrirnos a desaprender muchos de esos procesos que culturalmente no permiten abrirnos al conflicto como generador de nuevas formas de vida social.

Agenda para la escuela como constructora permanente de paz y reguladora del conflicto

- a. Rescatar la escuela como un lugar de socialización cultural y política, no solo de instrucción y de estándares y competencias. Ello requiere un ejercicio de pertinencia y de territorialización a los contextos mediante un ejercicio de pedagogías críticas y situadas.
- b. Una escuela que trabaja la vulnerabilidad humana y social y la convierte en un espacio de solidaridad y de aprendizaje colaborativo en el cual la ética del cuidado toma forma desde la acogida hasta la vinculación con el contexto.
- c. Una escuela que reconstruye el arraigo para enfrentar el desarraigo que homogeniza, permitiendo la construcción de subjetividades e identidades que en medio de la fragmentación de este tiempo hacen visible en el ejercicio pedagógico la capacidad de trascendencia y el enfrentar el ejercicio descolonizador presente en el currículo.
- d. Una escuela que tramita los conflictos como fundamento de construir conciencia crítica y aprender a tener mejores conflictos basados en una pedagogía de la diferencia que construye la complementariedad como fundamento de un tejido social que nunca será más para la guerra.
- e. Una escuela que valora múltiples mundos y construye el nexo entre lo universal y lo pluriverso haciendo a sus participantes ciudadanos del mundo e hijos de la aldea en donde tienen lugar los saberes propios fundados en una pedagogía del diálogo de saberes y la negociación cultural, en el cual el buen vivir nos permite salir del antropocentrismo.

- f. Una escuela que se convierte en co-constructora de comunidad y generadora del sentido de la vida que hace real la acogida del otro y diferente pero también establece una relación con la naturaleza dando lugar a las formas del biocentrismo.
- g. Una escuela que se hace sanadora de los dolores que la violencia ha dejado en los cuerpos, en las mentes y en los deseos, estableciendo pedagogías que trabajan el cuerpo y hacen realidad de que es el primer territorio de paz.
- h. Una escuela que construye unas nuevas maneras de lo ético y ella misma, saliendo de la homogenización, construye los nuevos sentidos desde el rostro del diferente y el diverso y hace real que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y que debemos luchar para no ser socialmente excluidos.
- i. Una escuela que renuncia a la instrucción y formas limitadas de entender lo humano y para ello constituye sistemas de mediación desde una comprensión integral de lo humano, y para ello da forma a una comprensión de las capacidades que reordena derechos, teorías, metodologías, para hacer real esa escuela hecha por sus actores.
- j. Una escuela que construye pedagogías en las diferentes áreas del conocimiento que atraviesan transversalmente sus prácticas para construir educativamente el conflicto y ello significa darle forma a las geopedagogías, que les va a permitir ir más allá de los modelos o reiteraciones didácticas para convertir al actor y actora de ella en productores de saber y conocimiento. En ese sentido, es una escuela empoderante de comunidades.

Si asumimos la tarea con el rigor suficiente y en el reconocimiento de la tradición en la que hemos abrevado de las pedagogías críticas y de la educación popular, las tareas educativas de este tiempo se convierten en una condición privilegiada para dar forma desde este aquí y ahora a un pensamiento propio que desde hace un tiempo con más fuerza gime por dar forma a eso que somos y nos hace tan particularmente específicos para relacionarnos con la universalidad desde nuestras particularidades. Porque como bien ya nos lo decía nuestro maestro peruano:

"Vivimos la emergencia de un momento histórico sin precedentes, en el que tal vez por primera vez en más de quinientos años de subordinación, silencio y colonialismo emerge la posibilidad de otro horizonte de sentido histórico." Aníbal Quijano¹⁰

¹⁰ Quijano, A. América Latina. Hacia un nuevo sentido histórico. En: León, I. (Coord.) Sumak Kawsay. Buen vivir y cambios civilizatorios. Quito. FEDAEPS. 2010. Pp. 55-71.

PROPUESTA DE MODELO HOLÍSTICO PARA LA EVALUACIÓN INTEGRAL Y DE LOS APRENDIZAJES EN UNA ESCUELA TRANSFORMADORA

Holistic Model Proposal for the comprehensive evaluation and learning in a Transformative School

Giovanni Marcelo Iafrancesco Villegas*

Iafrancesco, G. M. (2016). Propuesta de modelo holístico para la evaluación integral y de los aprendizajes en una escuela transformadora. Revista PACA, 8, 34-50

Contexto

La organización de esta propuesta evaluativa surge de la sistematización de una experiencia exitosa que inicia en el año 2004 en el Gimnasio Los Andes en Bogotá D.C., Colombia, cuando era su rector y se adoptó como Proyecto Educativo Institucional mi propuesta original de "Educación y Pedagogía Transformadora EEPT" con la que fundé el Liceo Cambridge, también en Bogotá D.C., Colombia en el año 1997 y del cual fui rector hasta el año 2001. En el Gimnasio Los Andes se implementó y consolidó desde el año 2003 al año 2009, mientras fui su rector, haciendo publicaciones periódicas en la Revista Educación y Pedagogía Gimandina de la cual fui su creador y director desde el año 2004 hasta el año 2009, con una producción de 9 revistas, cada una profundizando los aspectos relevantes del proceso.

*Doctor en Educación. Director Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET
Miembro Fundador y de Número de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación ACOLPE.
Email:g_iafrancesco@yahoo.com

Para el inicio de este proceso fueron claves los dos primeros números de la revista:

- Revista No 1 de noviembre del 2004, con 26 artículos publicados y en la cual se configura el PEI y el papel de la evaluación en el mismo, que inicia con (1) "La propuesta de Escuela Transformadora como Alternativa Pedagógica en el Gimnasio Los Andes" (Iafrancesco, G. 2004).
- Revista No. 2 de junio de 2005 (primer semestre), con 10 artículos publicados, de los cuales dos de ellos permiten el inicio de este trabajo: (2) "La evaluación Integral desde la perspectiva de una Escuela Transformadora" (Iafrancesco, G. 2005) y (3) "Criterios y Conceptos para la evaluación del aprendizaje" (Iafrancesco, G y Díaz F. 2005).

A partir de estos trabajos se inicia el proceso de construcción conceptual y operacional estructural de la propuesta evaluativa, proponiendo nuevos conceptos de evaluación, construyendo un decálogo de principios que aportan a la orientación de los procesos evaluativos, formulando pertinentes objetivos a la evaluación según la propuesta de Escuela Transformadora planteada y de la creación del Modelo Pedagógico Holístico que permite desarrollarla e inspira sus características, procesos que se han venido publicando en diferentes revistas y en mis libros.

Estos son los conceptos, principios, objetivos y características claves para comprender la Propuesta de Modelo Holístico para la Evaluación Integral y del Aprendizaje del que trata este artículo para la Revista PACA y lo hago como docente - investigador amigo del Grupo de Investigación que soporta, con sus trabajos, esta revista:

1. Desde la perspectiva de mi propuesta de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora -EEPT-, considero que **(4)** *"la evaluación es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, del desempeño, de los avances, del rendimiento, de los logros del educando y del educador; de la calidad de los procedimientos, métodos, técnicas y estrategias empleados por el educador y por el educando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación integral; de la organización y análisis de esta información a manera de*

diagnóstico y de su valoración objetiva; de la determinación de su importancia, coherencia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se espera alcanzar; todo con el propósito de tomar las mejores decisiones que orienten el aprendizaje y canalizar los esfuerzos de la gestión educativa para asegurar el éxito de quien aprende y de quien enseña" (Iafrancesco, G., 2004).

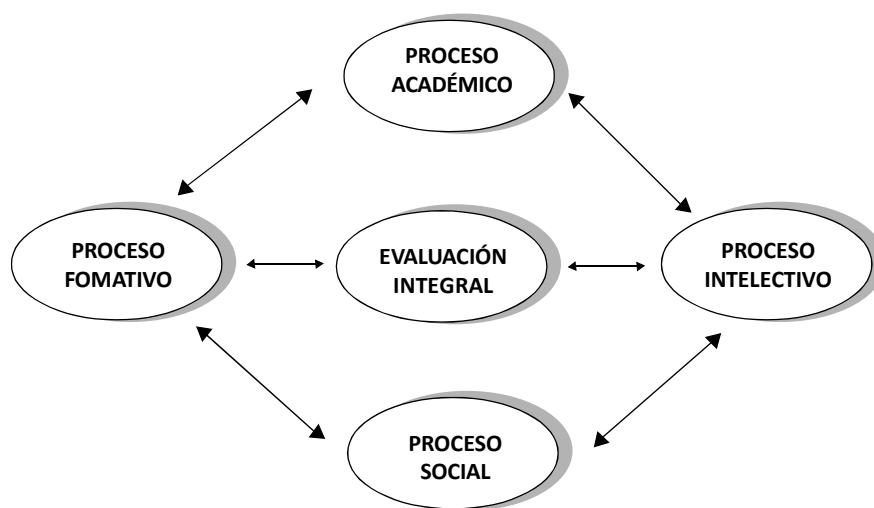
2. De acuerdo con lo expresado anteriormente, considero hoy, con otras palabras, pero con la misma idea, el mismo concepto y, desde el mismo contexto y referente, que **(5)** *"la evaluación es un proceso que comprende: la búsqueda y obtención de información, el diagnóstico acerca de la realidad observada -individual y grupal-, la valoración en conformidad con las metas propuestas, la determinación de los factores que están incidiendo y la toma de decisiones que consecuentemente se derivan de dicho proceso, para asegurar el mejoramiento, el permanente progreso y el alcance del éxito" (Iafrancesco, G. 2012).*
3. Desde la perspectiva de mi propuesta de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora -EEPT-, considero como **(6)** *"principios fundamentales de la evaluación de los aprendizajes, los siguientes: Principio 1: La evaluación es parte integral, integrante e integradora del proceso global de la educación en todos sus niveles; Principio 2: La evaluación debe efectuarse de acuerdo con los objetivos educativos y formativos; Principio 3: La evaluación se aplica a todos los factores que de algún modo inciden en el proceso educativo; Principio 4: La evaluación es un medio, no un fin en sí misma; por lo tanto, también debe evaluarse; Principio 5: Dentro de la acción educativa y formativa, la evaluación constituye un proceso continuo de retroinformación, de retroalimentación y de mejoramiento; Principio 6: En la evaluación deben tenerse en cuenta las diferencias individuales; Principio 7: La evaluación carece de métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos infalibles; Principio 8: La evaluación requiere la participación valorativa de diferentes personas; Principio 9: La evaluación requiere una gran variedad de estrategias para recoger, procesar, analizar y valorar la información; Principio 10: La evaluación no busca recompensar o castigar, sino investigar cómo mejorar el producto y el proceso de la formación y del aprendizaje" (Iafrancesco, G. 2011).*

4. Desde la perspectiva de mi propuesta de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora -EEPT-, son **(7)** "*objetivos de la evaluación de los aprendizajes, cuatro áreas fundamentales: a) el área del dominio conceptual y procedimental; b) el área del dominio cognitivo, c) el área de formación humana y d) el área del comportamiento social (Iafrancesco, G. 2017), los cuales permiten asegurar el logro de los siguientes aprendizajes, respectivamente: (8) "a) Aprender a Saber (Competencias Académicas y Científicas); Aprender a Saber Hacer (Competencias Laborales, Ocupacionales, Técnicas y Tecnológicas); Aprender a Emprender (Competencias de Emprendimiento); b) Aprender a Pensar (Competencias Cognitivas) y Aprender a Aprender (Competencias Investigativas); c) Aprender a Ser (Competencias Antropológicas), Aprender a Sentir (Competencias Afectivas), Aprender a Actuar (Competencias Éticas y Morales) y Aprender a Vivir (Competencias Axiológicas y Espirituales); d) Aprender a Convivir (Competencias Sociales, Ciudadanas y de Liderazgo)" (Iafrancesco, G. 2011).*
5. Desde la perspectiva de mi propuesta de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora -EEPT-, son **(9)** "*características de la evaluación de los aprendizajes, las siguientes: o Estructurada y articulada. o Secuencial, continuada, progresiva y acumulativa. o Contextualizada y circunstancial. o Asistemática -condicionada al objetivo, al evento y al educando-. o Rediseñable, flexible y versátil. o Dinámica y permanente. o Integral, integrante e integradora del proceso holístico educativo y formativo. o Diagnóstica, formativa y sumativa. o Valorativa, apreciativa, estimativa y correctiva. o Denotativa, connotativa y estructural. o Objetiva. o Técnica e instrumental. o Crítica constructiva. o Cooperativa. o Participativa. o Cualitativa y cuantitativa" (Iafrancesco, G. 2017).*

Propuesta:

Teniendo en cuenta el concepto de evaluación en una Escuela Transformadora, sus principios, los objetivos de la evaluación de los aprendizajes y sus características, desde este contexto anteriormente presentado, debemos asumir la evaluación integral y de los aprendizajes en los educandos en el aula de una Escuela Transformadora, teniendo en cuenta el desarrollo integral de los siguientes procesos y resultados:

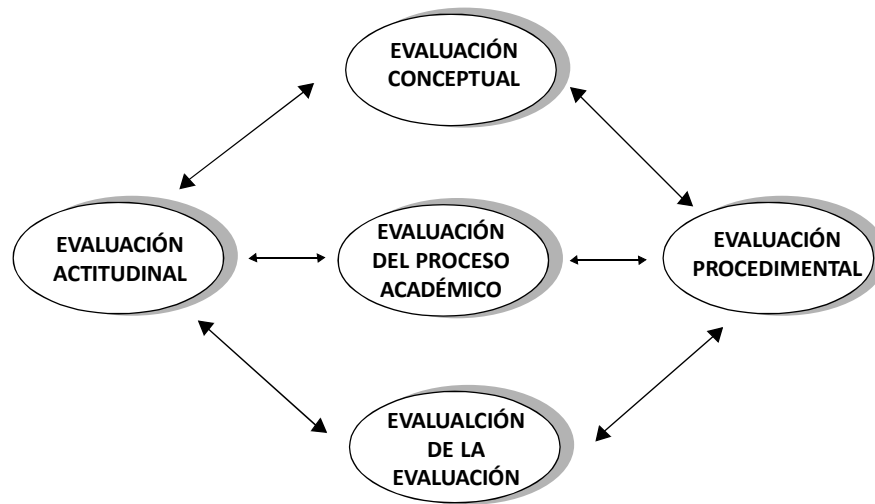
- Evaluación del proceso y del resultado del desarrollo académico de los educandos.
- Evaluación del proceso y del resultado del desarrollo intelectual de los educandos.
- Evaluación del proceso y del resultado formativo en relación con el desarrollo humano en los educandos.
- Evaluación del proceso y del resultado del desarrollo social en los educandos.



1. Evaluación del proceso y del resultado del desarrollo académico de los educandos:

En la evaluación de los procesos y productos del desarrollo académico de los educandos deben tenerse en cuenta los factores endógenos al aula que inciden en los aprendizajes: las actitudes, los conceptos, los procedimientos y las estrategias evaluativas; por tanto, es necesario realizar las siguientes evaluaciones:

- La evaluación actitudinal.
- La evaluación conceptual.
- La evaluación procedimental.
- La evaluación de la evaluación: meta-evaluación.



1.1. Evaluación Actitudinal

En la evaluación actitudinal se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar las expectativas, el interés, la motivación, la atención, la pasión, la voluntad, la constancia, la persistencia y la responsabilidad que tienen los educandos frente al desarrollo de los trabajos en el aula y extra-aula, individuales y grupales, de acuerdo con los logros esperados (producto) y con los indicadores de logro establecidos para tal fin (proceso), en cada uno de los espacios formativos y académicos previstos por la institución educativa, en cada uno de los niveles escolares, de acuerdo con el plan de estudios y el diseño curricular institucional. Esta evaluación actitudinal se puede complementar con elementos de la evaluación de los comportamientos de los educandos.

Debe diseñarse un instrumento, según las características de organización institucional, para consignar la información relevante, tanto para la evaluación actitudinal y comportamental que permita evidenciar el proceso de desarrollo de competencias éticas, morales, axiológicas y de convivencia, mediante indicadores de logro y no logro y también, los resultados alcanzados en relación con los logros esperados previstos, según los niveles educativos y desde las áreas de formación establecidas.

1.2. Evaluación conceptual

En la evaluación conceptual se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar las nociones, los conceptos, las operaciones propuestas en las unidades didácticas, organizadas por núcleos temáticos, integrados en estructuras y redes conceptuales que conforman las asignaturas, integradas en las áreas que conforman el plan de estudios institucional, dentro del diseño curricular establecido, con los estándares curriculares de los aprendizajes definidos previamente, dentro de un enfoque claramente contextualizado y unas condiciones que aseguran la construcción conceptual y los aprendizajes autónomo, significativo y colaborativo mediado. El seguimiento debe hacerse desde los conocimientos adquiridos, los conceptos construidos, el manejo técnico de los implementos con que se trabaja en ellos, la seguridad en su uso, la calidad de los trabajos, el nivel de rendimiento.

Debe diseñarse un instrumento, según las características de organización institucional, para consignar la información relevante relacionada con la evaluación conceptual, el cual permita evidenciar el proceso de desarrollo mediante indicadores de logro y no logro y también, los resultados alcanzados en relación con los logros esperados previstos, según los niveles educativos y desde las áreas de formación establecidas.

1.3. Evaluación procedimental

En la evaluación procedimental se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar la aplicación de los métodos, las técnicas, los procesos, los procedimientos, los protocolos y las estrategias de construcción conceptual y de aprendizaje, como también los hábitos, las habilidades y destrezas desarrolladas y expresarlos en desempeños, valorados estos desde los criterios de eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia.

Debe diseñarse un instrumento, según las características de organización institucional, para consignar la información relevante relacionada con la evaluación procedimental, el cual permita evidenciar el proceso de desarrollo mediante indicadores de logro y no logro, y también los resultados alcanzados en relación con los logros esperados previstos, según los niveles educativos y desde las áreas de formación establecidas.

1.4. Evaluación de la evaluación

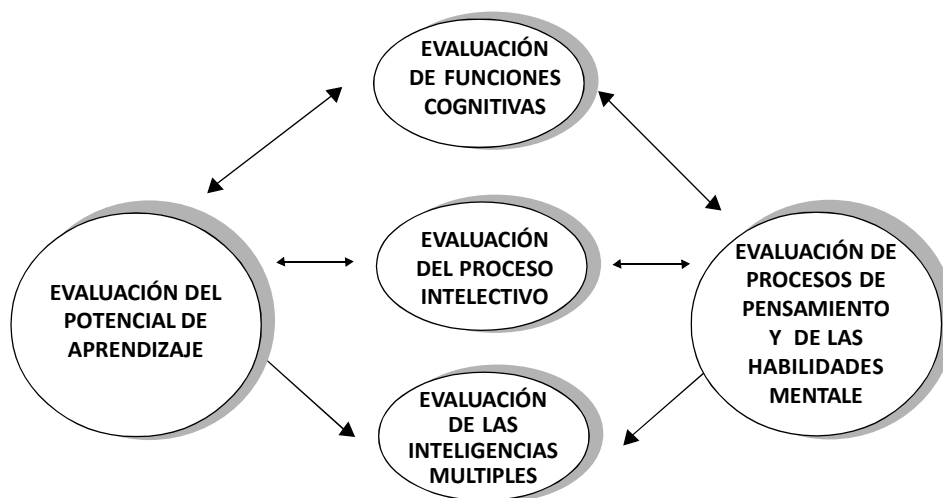
En la evaluación de la evaluación - meta-evaluación- se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar los objetivos de las evaluaciones realizadas, los principios evaluativos tenidos en cuenta en ellas, las características de las evaluaciones implementadas, el enfoque de la evaluación utilizado (por normas o criterios), el tipo de evaluación implementado (diagnóstica, formativa, sumativa, intermedia, terminal, interna, externa, de procesos, de impacto, participativa, institucional, de programas y proyectos, auto-evaluación, co-evaluación, hetero-evaluación), el tipo de modelo analítico o global usado como referente (CIPP, de referentes específicos, focalizado y/o iluminativo), los procesos desde los que se organizan estas modalidades de evaluaciones, los instrumentos construidos, estructurados, diseñados y aplicados para realizar la recolección de la información para asumir la evaluación y los resultados alcanzados con su aplicación.

Debe diseñarse un instrumento, según las características de organización institucional, para consignar la información relevante relacionada con la evaluación de la evaluación -meta-evaluación-, que permita evidenciar el proceso de planeación, diseño, aplicación y valoración de los instrumentos de evaluación utilizados, el análisis de su coherencia y pertinencia y, las alternativas de mejoramiento si tiene posibilidades de cualificarlo o, la sistematización del instrumento por el éxito logrado al valorarlo como coherente y pertinente.

2. Evaluación del proceso y del resultado del desarrollo intelectual de los educandos

En la evaluación de los procesos y productos del desarrollo intelectual de los educandos deben tenerse en cuenta los factores cognitivos que inciden en los aprendizajes autónomo y significativo; por tanto, es necesario realizar las siguientes evaluaciones:

- Evaluación de las funciones cognitivas
- Evaluación de los procesos de pensamiento y las habilidades mentales
- Evaluación de las múltiples inteligencias
- Evaluación del potencial de aprendizaje



2.1. Evaluación de las funciones cognitivas

En la evaluación de las 26 funciones cognitivas se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar en sus fases de input (antes de aprender), elaboración (mientras se aprende) y output (después de aprender), así:

En la fase de INPUT: 1. Percepción clara. 2. Exploración sistemática de situaciones de aprendizaje. 3. Habilidades lingüísticas a nivel de entrada. 4. Orientación espacial. 5. Orientación temporal. 6. Conservación, constancia y permanencia de objeto en la mente. 7. Organización de la información. 8. Precisión y exactitud en la recogida de la información.

En la fase de elaboración: 9. Percepción y definición de un problema. 10. Selección de información relevante. 11. Interiorización y representación mental. 12. Amplitud y flexibilidad mental. 13. Planificación de la conducta. 14. Organización y estructuración perceptiva. 15. Conducta comparativa. 16. Pensamiento hipotético. 17. Evidencia lógica. 18. Clasificación cognitiva.

En la fase de OUTPUT: 19. Comunicación explícita. 20. Proyección de relaciones virtuales. 21. Reglas verbales para comunicar la respuesta. 22. Elaboración y desinhibición en la comunicación de las respuestas. 23. Respuestas por ensayo error. 24. Precisión y exactitud en las respuestas. 25. Transporte visual. 26. Control de las respuestas.

2.2. Evaluación de los procesos de pensamiento y las habilidades mentales

En la evaluación de los *procesos de pensamiento y de las habilidades mentales* se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar las competencias cognitivas básicas, así:

Para evaluar las competencias interpretativas se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar el *proceso de mecanización -memoria mecánica-* mediante la verificación de la realización de las siguientes tareas por parte del educando: recoger, procesar, organizar y almacenar información, retenerla, recordarla y evocarla y; el *proceso de concreción -pensamiento concreto-* mediante la verificación de la realización de las siguientes tareas por parte del educando: Partir de las experiencias y las vivencias para elaborar imágenes mentales y organizar ideas, elaborar conceptos y tomar postura crítica frente a ellos. Esto implica observar, percibir, describir, comparar, clasificar, agrupar, sistematizar, delimitar, definir, pre-conceptuar, criticar e interpretar: Primer nivel de competencias cognitivas básicas.

Para evaluar las competencias argumentativas se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar el *proceso de configuración -memoria configurativa-* mediante la verificación de la realización de las siguientes tareas por parte del educando: identificar elementos de una estructura conceptual, definir las funciones de estos elementos, establecer relaciones entre los elementos y con el todo dependiendo de las funciones de los mismos, organizar la estructura conceptual, encontrarle el sentido y el significado, y el *proceso de abstracción -pensamiento abstracto-* mediante la verificación de la realización de las siguientes tareas por parte del educando: ir del todo a las partes y de las partes al todo, descomponer y recomponer, globalizar y particularizar, generalizar y especificar, deducir e inducir, analizar y sintetizar, concluir, explicar, sustentar y argumentar: Segundo nivel de competencias cognitivas básicas.

Para evaluar las competencias propositivas se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar el *proceso lógico -memoria lógica-* mediante la verificación de la realización de las siguientes tareas por parte del educando: establecer relaciones causa-efecto, interpretar y argumentar el proceso implícito en esta relación causa-efecto, describir, delimitar, definir, plantear

y formular problemas, formular hipótesis, seleccionar y validar variables, predecir resultados, prever conclusiones, proponer alternativas de solución provisionales o definitivas, y *el proceso de formalización -pensamiento formal-* mediante la verificación de la realización de las siguientes tareas por parte del educando: experimentar la alternativa de solución propuesta; verificar, comprobar y demostrar que ésta es viable, lógica y pertinente; justificar la necesidad de aplicar esta estrategia, aplicarla y con ella evidenciar que la estrategia es exitosa, de forma provisional o definitiva; hacer adecuaciones, transferencias y transformaciones; ingeniar, crear, innovar e inventar, para de forma definitiva resolver los problemas o producir nuevo saber: Tercer nivel de competencias cognitivas básicas.

2.3. Evaluación de las múltiples inteligencias

En la evaluación de las múltiples inteligencias se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar: las actitudes, las aptitudes, los hábitos, las habilidades, las destrezas, las competencias y los desempeños propios de los talentos que evidencian alguna de las múltiples inteligencias propuestas por H. Gardner, con los instrumentos apropiados para ello; estas son: lingüística, lógico-matemática, naturalística, espacial, musical, corporal-motriz (kinestésica), emocional (interpersonal) y ético-moral (intrapersonal).

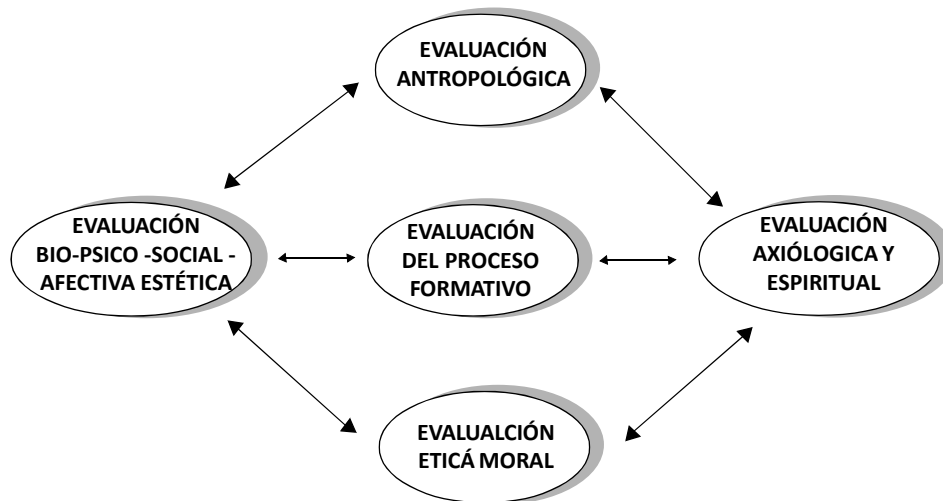
2.4. Evaluación del potencial de aprendizaje

En la Evaluación del potencial de aprendizaje se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar, mediante el modelo de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje: a) las operaciones intelectivas: identificación, diferenciación, representación mental, transformación mental, comparación, clasificación, codificación-decodificación, proyección de relaciones virtuales, análisis y síntesis, inferencia lógica, razonamiento analógico, razonamiento hipotético, razonamiento transitivo, razonamiento silogístico, razonamiento divergente y razonamiento lógico; b) el mapa cognitivo y el acto mental para detectar las funciones cognitivas deficientes, el funcionamiento de las operaciones intelectivas, el vocabulario, las nociones, los conceptos, la capacidad cognoscitiva, las habilidades mentales, los hábitos de estudio, la motivación, el interés, las expectativas, los procesos de asimilación, acomodación y adaptación activa y la construcción, aplicación y transferencia de conocimiento.

3. Evaluación del proceso y del resultado formativo en relación con el desarrollo humano en los educandos

En la evaluación de los procesos y productos del desarrollo humano de los educandos deben tenerse en cuenta:

- La evaluación antropológica
- La evaluación axiológica y espiritual
- La evaluación ético-moral
- La evaluación bio-psico-social, afectiva y estética



3.1. Evaluación antropológica

En la evaluación antropológica se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar el desarrollo de la singularidad (originalidad, creatividad, auto-reconocimiento, criticidad, autocontrol), la autonomía (la libertad de opción, elección y decisión responsable, proyecto de vida, voluntad, criterios), la apertura (disponibilidad, generosidad, disposición asertiva, comprensión, simpatía, sana convivencia) y la trascendencia de los educandos en su forma de ser, sentir, pensar y actuar en el aula (superación personal, dominio personal, auto-valoración, mejoramiento continuo, religiosidad).

3.2. Evaluación axiológica y espiritual

En la evaluación axiológica y espiritual se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar: a) los valores humanos, sociales, culturales y ecológicos, especialmente: el respeto, la responsabilidad, el compromiso, y b) los valores espirituales: la prudencia, la discreción, la paciencia, la humildad, la firmeza, la constancia, la cordura, la medida, entre otros).

3.3. Evaluación ética y moral

En la evaluación ética y moral se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar: los principios y valores éticos de la integridad y las actitudes y comportamientos morales de la responsabilidad; entre ellos: la honestidad, el respeto, la veracidad, la lealtad, la gratitud, el honor, la moderación, la fidelidad, la disciplina personal, el liderazgo positivo.

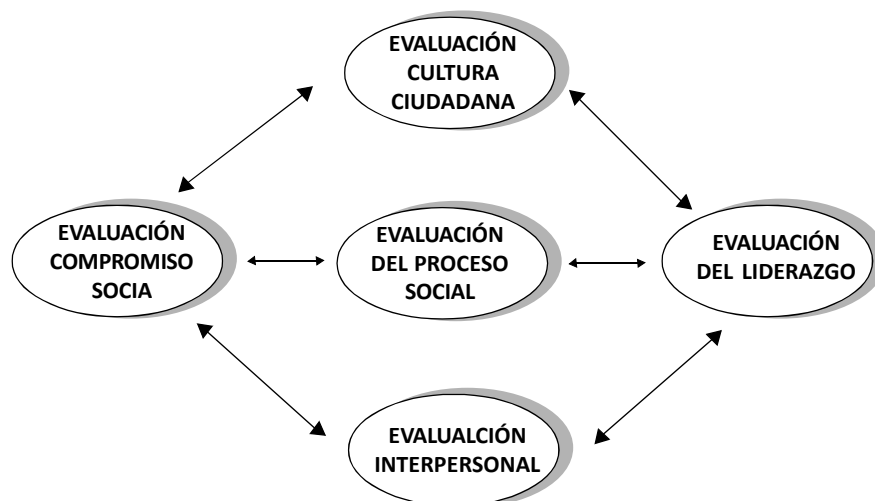
3.4. Evaluación bio - psico - social, afectiva y estética

En la evaluación bio-psico-social, afectiva y estética se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar: a) en el desarrollo bio-psico-social: el crecimiento físico, social, emocional y mental, de forma psicológicamente integrada (psicología evolutiva y del desarrollo) con los criterios de madurez esperados según el desarrollo previsto, tanto de forma individual como grupal; las preferencias y desagradados producto de las aspiraciones personales de acuerdo con los esquemas sociales, culturales y familiares; b) en el desarrollo de la afectividad: la sintonía, la empatía, la simpatía, la amabilidad, la credibilidad, la confianza, la comprensión, la seguridad, la independencia, y el manejo apropiado de la alegría, la tristeza, el miedo, el duelo, el dolor y la rabia; c) en el desarrollo estético: la armonía, el equilibrio, el arte, la calidad de las expresiones, el cultivo de la bondad, la verdad, la honestidad, la belleza, el orden, la higiene, el aseo.

4. Evaluación del proceso y del resultado formativo en relación con el desarrollo social en los educandos

En la evaluación de los procesos y productos del desarrollo social de los educandos deben tenerse en cuenta:

- La evaluación de la cultura ciudadana
- La evaluación del liderazgo
- La evaluación de las relaciones interpersonales
- La evaluación del compromiso social



4.1. Evaluación de la cultura ciudadana

En la evaluación de la cultura ciudadana en los educandos se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar: todos los valores éticos y morales mínimos que facilitan la convivencia pacífica, las actitudes y comportamientos que se desprenden de los propósitos, principios, valores comunitarios, descritos en el horizonte institucional previsto en los Proyectos Educativos Institucionales, en sus manuales de convivencia y en sus reglamentos escolares, organizados, de forma pertinente, para dar respuesta a las necesidades locales, municipales, regionales y nacionales, según los objetivos de los programas de desarrollo de la cultura ciudadana de cada país, de cada región, de cada municipio, de cada localidad, de cada institución educativa.

4.2. Evaluación del liderazgo

En la evaluación del liderazgo de los educandos, se deben valorar, apreciar,

estimar y juzgar, desde el liderazgo positivo y responsable: La pro-actividad, la autogestión, el protagonismo, el compromiso, la laboriosidad, la productividad, el emprendimiento, el ingenio, la creatividad, la innovación, la integridad y la disposición asertiva para trabajo en equipo y para resolver problemas.

4.3. Evaluación de las relaciones interpersonales

En la evaluación de las relaciones interpersonales en los educandos se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar: la inteligencia emocional, la capacidad de controlar las emociones, los afectos y los sentimientos extremos que llevan a la apatía y la antipatía, desarrollando buenos sentimientos expresados en la simpatía y la empatía, en la amistad honesta y responsable; la capacidad de prever y evitar conflictos y, cuando estos se dan, la capacidad de negociar, conciliar, concertar y mediar para que estos se disipen y se resuelvan.

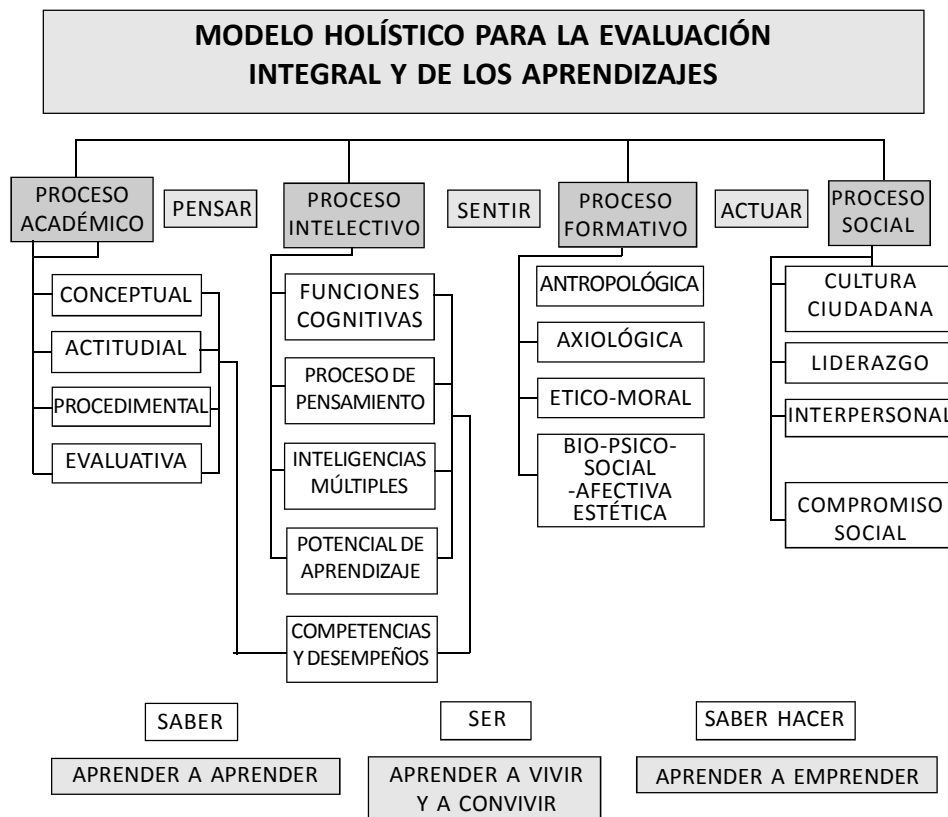
4.4. Evaluación del compromiso social

En la evaluación del compromiso social en los educandos se deben valorar, apreciar, estimar y juzgar: la fraternidad, el servicio, el compromiso, la solidaridad, la justicia, la equidad, la tolerancia, la asertividad, la empatía, la caridad, el altruismo como valores y actitudes que aseguran excelentes comportamientos humanos frente a los problemas que tienen las personas con privaciones sociales, económicas, culturales, físicas, de salud, de nutrición, afectivas, que las hacen fácilmente vulnerables y que son discriminadas por quienes carecen, precisamente de inteligencia emocional y de compromiso social.

Conclusión

De forma inductiva y estructurada, con los elementos de la evaluación académica, intelectual, formativa y social, la función que cumplen cada una de estas evaluaciones en el desarrollo de los educandos, con sus relaciones entre sí y con el todo y con el sentido que da formar en el ser (competencias antropológicas), en el sentir (competencias afectivas), en el actuar (competencias éticas y morales), en el vivir (competencias axiológicas y espirituales), en el convivir (competencias ciudadanas), en

el saber (competencias académicas y científicas), en el saber hacer (competencias laborales y ocupacionales), en el pensar (competencias cognitivas), en el aprender (competencias investigativas y tecnológicas) y en el emprender (competencias de liderazgo y emprendimiento), y contextualizado en el Modelo Pedagógico Holístico Transformador y en el Modelo Curricular holístico propio de la propuesta de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora -EEPT, podemos, de forma muy sintética, presentar el Modelo Evaluativo Holístico que nos permite valorar, apreciar, estimar y juzgar, con miras al mejoramiento continuo, el proceso integral de desarrollo que demandan los aprendizajes del Siglo XXI.



Bibliografía

1. lafrancesco, Giovanni. La propuesta de Escuela Transformadora: Alternativa Pedagógica en el Gimnasio Los Andes. Revista Educación y Pedagogía Gimandina, Año 1, No. 1 (Nov), Páginas 4 a 10, Gimnasio Los Andes, Bogotá, Colombia, 2004.
2. lafrancesco, Giovanni. La evaluación integral desde la perspectiva de una Escuela Transformadora. Revista Educación y Pedagogía Gimandina, Año 2, No 2 (Junio), Páginas 41 a 44, Gimnasio Los Andes, Bogotá, Colombia, 2005.
3. lafrancesco, G. y Díaz F. Criterios y conceptos para la evaluación del aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía Gimandina, Año 2, No 2 (Junio), Páginas 45 a 48, Gimnasio Los Andes, Bogotá, Colombia, 2005.
4. lafrancesco, Giovanni. La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y estrategias. Serie Escuela Transformadora. Cooperativa Editorial Magisterio. Página 29, Bogotá, Colombia, 2004.
5. lafrancesco, Giovanni. La evaluación en el aula de una Escuela Transformadora. Colección Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora. Coripet Editorial, Página 31. Bogotá, Colombia, 2012.
6. lafrancesco, Giovanni. Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Colección Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora. Coripet Editorial, Página 240, 2ª Edición, Bogotá, Colombia, 2015.
7. lafrancesco, Giovanni. La Evaluación en el aula de una Escuela Transformadora. Colección Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora. Coripet Editorial, página 39. Bogotá, Colombia, 2012.
8. lafrancesco, Giovanni. Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Colección Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora. Coripet Editorial, Página 18. Bogotá, Colombia, 2011.
9. lafrancesco, Giovanni. La Evaluación en el aula de una Escuela Transformadora. Colección Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora. Coripet Editorial, páginas 67 y 68, 2ª Edición. Bogotá, Colombia, 2017.

PENSAR EN LA EXCELENCIA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES: UNA MIRADA HISTÓRICA¹²

Thinking about educational excellence in the Superior
Normal Schools: A historical look

Yheny Lorena Pineda Rodríguez*
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga**

Pineda, Y.L. & Loaiza, Y.E. (2016). Pensar en la excelencia educativa en las Escuelas Normales Superiores: Una mirada histórica. Revista PACA, 8, 51-74

Resumen

El siguiente trabajo histórico- educativo da cuenta de la forma como las Escuelas Normales Superiores desde el siglo XIX hasta principios del XXI, vivieron cuatro momentos coyunturales que justifican, a grandes rasgos, el devenir histórico educativo de estas instituciones en Colombia y,

¹²Este trabajo hace parte de la tesis doctoral de investigación "Prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el Ciclo de Formación Complementaria de las Escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010" con el método histórico como trayecto que la fundamentó, a partir de fuentes y vestigios primarios hallados en el sector magisterial, con entrevistas y análisis documental como técnicas de recolección de información.

*Magister en Educación. Candidata a doctora en Educación, Becaria de Colciencias, doctorados nacionales convocatoria 757 de 2016 y 785 de 2017. Investigadora activa, grupo de investigación "Maestros y Contextos", Universidad de Caldas. Docente de investigación y pedagogía, Programa de Formación Complementaria- Escuela Normal Superior de Manizales. Email: yhelopi@gmail.com

**Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular, Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación Programa reconstrucción del tejido social en zonas del postconflicto en Colombia, de la Universidad de Caldas. Profesor Asociado Universidad Católica de Manizales.
Email: yasaldez@ucaldas.edu.co

especialmente en el Eje Cafetero. En virtud de ello, se da cuenta de la relación con el sujeto del saber pedagógico, el maestro; las transformaciones pedagógico-legislativas que han dado origen, en estos laboratorios pedagógicos, a otras posibilidades de prácticas pedagógicas, las que, tal vez, trascienden y conciernen la actualidad de los maestros normalistas.

Este trabajo investigativo se adelantó teniendo como referente las etapas del método histórico: Heurística (identificación y selección de las fuentes); Doxografía (clasificación de la información); Etiología (interpretación de la información); y Síntesis Histórica (informe final), con el objetivo de dar cuenta del devenir histórico de las Escuelas Normales, las cuales se reconocen como instituciones encargadas de la formación de maestros para los primeros niveles. Dentro de los hallazgos se puede plantear que las Escuelas Normales Superiores como entidades para la formación de maestros de los primeros niveles de educación en Colombia, son instituciones que permiten comprender, identificar y determinar procesos de investigación científica de orden histórico, en virtud a que en dichas instituciones se pueden reconocer las principales problemáticas que afectan la formación de maestros en el país, a partir de la interpretación histórica, teórica, práctica y experiencial de su quehacer para dar cuenta de su papel en el acto educativo, el cual es su campo de acción.

Palabras Clave: Escuelas Normales, Maestro, Saber Pedagógico, Historia, Legislación, Tendencias

Abstract

The following historical-educational work accounts for the way in which the Higher Normal Schools from the nineteenth century to the beginning of the twenty-first century experienced four conjunctural moments that justify, in broad strokes, the historical educational development of these institutions in Colombia and, especially in the Coffee Axis. By virtue of this, the relationship with the subject of pedagogical knowledge, the teacher, is realized; the pedagogical-legislative transformations that have given rise, in these pedagogical laboratories, to other possibilities of pedagogical practices, which, perhaps, transcend and concern the actuality of the normalist teachers.

This research work was carried out with reference to the stages of the historical method: Heuristics (identification and selection of sources); Doxography (classification of information); Etiology (interpretation of information); and Historical synthesis (final report), with the objective to give an account of the historical evolution of the Normal Schools, which are recognized as institutions responsible for the training of teachers for the first levels. Among the findings it can be stated that the Superior Normal Schools as entities for the training of teachers of the first levels of education in Colombia, are institutions that allow to understand, identify and determine scientific research processes of historical order; in virtue of the fact that these institutions can recognize the main problems that affect the training of teachers in the country, based on the historical, theoretical, practical and experiential interpretation of their work to account for their role in the educational act, which is its field of action.

Keywords: Normal Schools, Teacher, Pedagogical Knowledge, History, Legislation, Trends

Introducción

Las Escuelas Normales en Colombia han tenido como misión la formación de maestros para la educación básica primaria y, aunque han afrontado diversos hechos y acontecimientos producto de devenires políticos, religiosos, sociales, económicos y legislativos, han sabido sostener su ideal educativo, formar maestros para la educación preescolar y básica primaria, y han depositado un legado extendido hacia las nuevas generaciones sobre las características morales, académicas y pedagógicas que la sociedad les ha exigido.

Un primer momento es asumido desde la concepción de la educación como elemento cultural integrador y totalizador de significados que influye en las nacientes Normales en cada departamento de Colombia y, por ende, en la ciudad de Manizales, como capital de Caldas -Viejo Caldas, conformado por lo que actualmente se conoce como Caldas, Quindío y Risaralda-. Se da un segundo momento, hacia mediados del siglo XX, gracias a la incursión de la tecnología instruccional que favoreció la homogeneización de la educación con finalidades profundamente económicas viabilizadas desde la diversificación de la enseñanza con el

ciclo vocacional de educación que reemplazó el título de maestro por el de bachiller pedagógico, al patrocinar un currículo a prueba de maestros.

Consecuencias de incursiones foráneas que trajeron para el maestro y las Normales un tercer momento, al verse obligadas a reaccionar frente al decretado Plan de experimentación curricular, y por ende, justificar, articular, crear y sostener una nueva corriente de pensamiento denominado Movimiento Pedagógico Nacional, apoyado, entre otros, por agremiaciones magisteriales, intelectuales y universitarias, con la intención de recuperar el rol del maestro y proponer acciones para fortalecer su formación.

Y finalmente, un cuarto momento, período cumbre en el que se cristalizan las acciones del Movimiento Pedagógico, se aprueba la Ley General 115 de 1994, se reestructuran las Normales en Escuelas Normales Superiores y se decreta el camino para pensar en la excelencia educativa con los procesos de acreditación previa y acreditación de calidad y desarrollo total en estas instituciones educativas.

Hasta el siglo XVIII todo futuro educador con condiciones personales de vocación y aptitud recibía educación junto a otro maestro en forma gremial; época a partir de la cual diferentes países europeos prepararon de manera especial los maestros, inicialmente en seminarios, como en Alemania, posteriormente en las Escuelas Normales -versión de aquellos- en Francia y, finalmente, en el siglo XIX, desplegadas las Normales por todo el mundo sobre la base de la enseñanza primaria con estudios que duraban de dos hasta cinco años, orientados como su nombre lo indica, en escuelas que daban la norma, la orientación pedagógica en la formación del magisterio (Luzurriaga: 1962, 275-276).

Análisis y discusión

En Colombia las Escuelas Normales nacen en el siglo XIX por la falta de institutores y la mejor opción para educarlos fueron las escuelas de oficios "puesto que el oficio del maestro era enseñar"; y como la enseñanza se consideraba un arte, había que estudiarla a través de la ciencia dispuesta para ello, la pedagogía, teoría trabajada de la mano de la práctica; con maestros considerados pedagogos, apóstoles, instructores de la juventud, con vocación, moral cristiana y política, pero además con fundamentos en aritmética, lectura, escritura e instrucciones en el método Lancasteriano

o Pestalozziano (Álvarez: 1991, 139-158). Fue así como se materializó a través del Decreto general sobre instrucción pública del seis de octubre de 1820 como respuesta a las exigencias de una sociedad, frente a la necesidad apropiación de un saber primario, de la ciencia, con maestros que pudieran enseñar estos saberes y con centros adecuados para formarlos (Valencia: 2006, 40).

Luego de la independencia de Colombia y la separación de España hacia la segunda década del siglo XIX, se da un primer momento clave en el trasegar de las Escuelas Normales del país, puesto que, según Parra (1997, 21-22), para generar un elemento cultural integrador entre las identidades regionales dispersas, que aproximaran a la población hacia una idea identificadora de nación, de nacionalidad, dentro del contexto económico y político nacional, se concibió la educación como un elemento totalizador, como el mecanismo capaz de unificar significados, comprensiones y contenidos a ser transmitidos por los maestros de las Normales, de tal manera que todos los egresados, independientemente de la región del país a la que pertenecieran, adquirieran las mismas calidades y entrenamientos a ser propagados a futuro en sus comunidades; designios que, poco a poco, se desvirtuaron y supeditaron a intenciones más que culturales, a otras de tipo económico, especialmente después de la segunda mitad del siglo XX.

En el desarrollo histórico de las Escuelas Normales se destaca hacia principios del siglo XX la disposición del gobierno nacional colombiano con la Ley 39 de 1903, reglamentada por el Decreto 491 de 1904, que aprobó la existencia de una Escuela Normal para varones y otra para mujeres en cada ciudad capital de los departamentos de Colombia; según Valencia (2006: 97-100), instituciones encargadas de formar maestros más prácticos y pedagogos que eruditos, para las que se nombraron personas con diploma de maestros graduados en algunas de las Normales ya institucionalizadas del país, con buena conducta moral y social, católicos, cumplidores de sus deberes; o bien, personas que sin ser maestros, profesaran la religión católica y la buena conducta moral y social, iniciativa que floreció en el recién creado Departamento de Caldas¹³ con el

¹³ Departamento de Caldas o Viejo Caldas en el siglo XX conformador por los actuales departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda.

nacimiento de la Escuela Normal de Varones de Manizales según el Decreto 131 de dos de febrero de 1909 y un año más tarde, con la Escuela Normal de Institutoras de Manizales según el Decreto 86 de 26 de enero de 1910 (Valencia: 2006, 97-114), Normales que han dependido a lo largo de más de cien años, en su trayecto histórico educativo de un "contexto de formulación externa" por parte de diferentes fuerzas económicas, sociales, pedagógicas y políticas (Gimeno: 2015, 37), pero que, en el momento más álgido de crisis educativa en el país, conquistan regional y nacionalmente colectividades con puntos de apoyo reflexivo desde el pensamiento socio-crítico frente a posturas hegemónicas del poder que afectan la educación. A principios del siglo XX, un maestro caldense era aquel que representaba la autoridad llena de saber, considerado instructor en el conocimiento científico y transmisor de conocimientos básicos de la enseñanza, de la cultura general, para entender y dar a conocer el movimiento científico de la actualidad, capaz de articular en su labor pedagógica las enseñanzas de sus predecesores naturales; quien comprendiera la importancia de su labor, con una conducta irreprochable reflejada en un comportamiento que superara su preparación intelectual, un modelo a seguir para todos los ciudadanos, con una relación armónica, puntual, con amor por el estudio y respetuoso en la asistencia a los distintos cultos y compromisos con la iglesia (Valencia, 2006, p. 72-89).

"El mejor maestro es el que dispone en el más alto grado de cualidades intelectuales y morales, el que de una parte posee más saber, método, claridad y vivacidad en la exposición, y de otra, es el más enérgico, el más devoto, de su misión, el más apegado a sus deberes, al mismo tiempo que el más afectuoso para sus alumnos" (De Alcántara, 2003, p. 268).

Es así como se considera un segundo momento en la historia de las Normales, con más y más fuerza desde la segunda mitad del siglo XX, gracias al cumplimiento de directrices de organismos de cooperación internacional, bajo preceptos de planificación y calidad de la educación con la tecnología instruccional a partir de la Tercera Misión Pedagógica Alemana, las que conjuntamente, mediante parámetros establecidos, orientan el Ministerio de Educación Nacional y, por ende, generan en la legislación educativa la tendencia hacia la masificación de la educación y posterior transformación de las Normales en el país, a partir de los Decretos 1710 y 1955 de 1963.

La disposición económica de la época creó la necesidad de homogeneizar la población a partir de específicas formas de ver la realidad, desde significados, prácticas y contenidos de formación, desde la uniformidad de métodos de enseñanza, de ninguna manera con intenciones de unificación nacionalista, sino como elemento necesario para preparar recursos humanos que cubrieran la demanda de los empleadores en los sectores aplicados en la industria, la agricultura y el comercio (Parra: 1997, 167-169).

Por ello, el Ministerio de Educación Nacional, aprobó la figura institucional de la enseñanza media diversificada con el Ciclo Vocacional, de dos años, mediante el Decreto 080 (22-01-1974), con el que apoyó la renovación curricular para las Escuelas Normales del país, al definirse específicamente los discursos y acciones del maestro en la formación de los futuros maestros, con base en un plan de estudios de seis años con uno más de práctica para la nueva modalidad de bachillerato pedagógico, en consonancia con las modernas tendencias educativas y las necesidades del país; propuesta que se viabilizó con la Resolución 4785 de 1974, en la que se dio gran valor a la experimentación pedagógica, a las prácticas pedagógicas desde lo declarativo, desde los planes de estudios con miras a consolidar técnicas pedagógicas para el desarrollo eficiente de la práctica pedagógica (Loaiza: 2009, 75), pero que, sumado a otros factores contextuales futuros, propendieron por el menoscabo intelectual y cultural de la educación.

Hacia la década del setenta, se consideraba un maestro como aquella persona que enseñaba en una escuela primaria, guía erudito, cualitativamente distinto de lo abstracto y ausente de las técnicas audiovisuales; capaz de hacer revelar a los estudiantes sus aptitudes o ineptitudes, patrimonio hereditario, para posteriormente colocarlos en las mejores condiciones de ejercicio, permitirles desarrollarse al máximo y utilizarlos para lo mejor (Foulquie, 1976, p. 288-289).

Por otra parte, la Resolución 7126 de 1982 estableció el carácter experimental del Plan de Estudios normalista mediante el Plan de Experimentación Curricular y adoptó programas para el ciclo de básica secundaria y el ciclo de educación media vocacional; se reajustaron algunos programas, se elaboraron otros del área de pedagogía y se estructuró el Manual de Práctica Docente de acuerdo con la nueva

concepción curricular de Educación Básica Primaria. Asimismo, las Escuelas Normales entraron a formar parte de los subproyectos nacionales cofinanciados con el Banco Mundial dentro del Plan de Fomento para áreas rurales y centros menores de población.

De esta manera, según Loiza, Pineda y Arbeláez (2014, 259-280), la nueva legislación con medidas como educación programada, educación sin maestros, currículo a prueba de maestros, educación a distancia, autogestión comunitaria, autofinanciación, descentralización, entre otros, aunque conllevaron a la cobertura escolar, en absoluto resolvieron el problema de deterioro intelectual y cultural de la educación; más bien limitaron al maestro a ser simple administrador del currículo, funcionario, recurso o factor de desarrollo, quien debía aplicar métodos de enseñanza foráneos donde carecían del conocimiento contextual, la población, el ambiente escolar, las prácticas cotidianas, los espacios pedagógicos, su cultura, sus creencias, entre otros.

Panorama incierto y desalentador para los maestros del país quienes, entre los años ochenta y noventa del siglo XX en Colombia, decidieron afrontar la situación, asumir una postura socio-crítica de la educación, reconquistar el liderazgo cultural del maestro y democratizar las prácticas pedagógicas. Este período trascendental, tercer momento en la historia de las Normales, surge con la nueva corriente de pensamiento llamada Movimiento Pedagógico, con sus respectivas Expediciones Pedagógicas en diferentes departamentos del país; tránsito que posibilitó al menos tres tipos de prácticas pedagógicas de los formadores de maestros con base en otras posibilidades de contextualización pedagógico-académica, según los nuevos paradigmas ofrecidos por las facultades de educación y que por ende, conllevaron a su reflexión.

Movimiento en el que surgieron luchas y compromisos con la misión de formación de maestros para la educación básica primaria desde un contexto de formulación interna, desde saberes generados por los mismos maestros, inicialmente desde el magisterio de departamentos como Nariño, Antioquia, Huila y el Distrito Especial de Bogotá, quienes organizaron las primeras comisiones pedagógicas, elaboraron los primeros planes de trabajo y desarrollaron un proceso de estudio e investigación colectiva; y posteriormente, se sumaron comisiones creadas en los departamentos de

Risaralda, Cauca, Caldas, entre otras (Loaiza, Pineda y Arbeláez: 2014, 75).

Entre las universidades, las facultades de educación y los movimientos intelectuales que más apoyaron el Movimiento Pedagógico en Colombia, estuvieron la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional con el grupo Federici, compuesto por Antanas Mockus, Jorge Charum, José Granés, Clemencia Castro y Carlos Augusto Hernández; y la Universidad de Antioquia, con su centro de Investigaciones Educativas adjunto a la Facultad de Educación, compuesta por Olga Zuluaga, Alberto Echeverri, Rafael Flórez, Mario Gómez, José Iván Bedoya (Loaiza, Pineda y Arbeláez: 2014, 79).

Movimiento pedagógico nacional creado con el fin de cambiar el carácter administrativo-económico de la educación, defender las diferencias sociales por verdaderos ambientes pedagógicos; reconceptualizar los conocimientos producidos en el seno del saber pedagógico o de otros saberes acerca de la enseñanza y la educación; recuperar el rol cultural del maestro, su libertad como ciudadano pertenecientes a una sociedad democrática; dejar de ser ejecutores de las políticas estatales para transformarse en pensadores de su quehacer; generar procesos continuos de autocrítica sobre el trabajo diario, contextualizar el quehacer; crear estructuras renovadas del saber pedagógico y, según Flórez y Batista (1982: 158), construir modelos pedagógicos que, al partir de recursos y necesidades propias, formaran los ciudadanos del mañana con capacidad crítica y reflexiva.

Entes activos para luchar por la reivindicación profesional del maestro, quienes exteriorizaron de su conciencia colectiva, el valor del quehacer pedagógico, la renovación e intercambio de experiencias, la redefinición y transformación de la escuela, de procesos educativos y de la pedagogía como campo del saber y sus correspondientes consecuencias, con el fin de buscar soluciones para mejorarla; así como introdujeron para la discusión del maestro colombiano las teorías de Jürgen Habermas, Basil Bernstein, Thomas Samuel Kuhn y Michael Foucault, con nuevas corrientes de pensamiento sobre la naturaleza de la educación, la escuela, el papel y las tareas del educador (Loaiza, Pineda y Arbeláez: 2014, 81).

Es importante reconocer que los aportes metodológicos de la filosofía de Michel Foucault fueron asumidos para aplicar arqueología a la producción de los discursos sobre la educación, desde la excavación de cómo emergieron éstos, puesto que el maestro tiene un saber, producto de la experiencia, que circula en todos los niveles educativos y que, por tanto, de ninguna manera es exclusivo de un solo individuo. "La arqueología, al dirigirse al espacio general del saber, a sus configuraciones y al modo de ser de las cosas que allí aparecen, [que proviene del conocimiento común, de la empiria, de lo cotidiano del maestro], define los sistemas de simultaneidad, lo mismo que la serie de las mutaciones necesarias y suficientes para circunscribir el umbral de una nueva positividad" (1968, 8); es así como pasaron de prácticas discursivas hacia formaciones discursivas, del saber, que cualquiera lo tiene, hacia el conocer desde el campo del conocimiento epistémico para acceder a la elaboración, desde las reglas del discurso, para abordar epistemológicamente el trabajo empírico.

Como lo afirma Larrosa (1995: 271), las prácticas pedagógicas son lugares de mediación en los que [el maestro] encuentra los recursos para el pleno desarrollo de su autoconciencia y de su autodeterminación, o para la restauración de una relación no distorsionada consigo mismo; espacios institucionalizados donde la verdadera naturaleza de la persona humana en tanto que autoconsciente y dueña de sí misma puede desarrollarse y/o recuperarse". Prácticas que simultáneamente configuraron modos de ser maestros, según la reflexividad de su experiencia, de los problemas de la realidad educativa, de las teorías educativas, pedagógicas y didácticas, de su propia práctica y de su lugar en el mundo laboral. Dinámicas que dispusieron prácticas pedagógicas repetitivas, prácticas pedagógicas entre lo tradicional y lo nuevo y prácticas pedagógicas totalmente separadas de la pedagogía y más cercanas a una disciplina académica específica (Zuluaga, 1987).

Movimiento que con el transcurrir de los hechos y acontecimientos políticos, económicos y educativos del país, se fortaleció en congresos, foros, eventos, conversatorios, seminarios, paneles de debate educativo, encuentros de instituciones formadoras de maestros, la Revista trimestral "Educación y Cultura", la radiodifusora "La voz de los educadores", donde se gestaron redes, colectivos pedagógicos y expediciones pedagógicas

locales, regionales y nacionales para hacer diagnósticos de la crisis de la educación y la pedagogía, reflexionar y proponer alternativas a las políticas educativas con sus consecuentes reformas; deliberar sobre la reivindicación de los maestros y la reforma a las Escuelas Normales, con un sistema de formación especial (2014: 88; Mejía: 1987, 15-16; Rodríguez: 2002, 23). Expedición que para el caso específico del Eje Cafetero, se consolidó desde las Escuelas Normales, hasta congregarse el conjunto del gremio magisterial en todos los niveles del sistema educativo, de la mano de sectores populares, quienes suscitaron públicamente construcciones colectivas y acuerdos sociales con el fin de devolverle la palabra a los sujetos del saber pedagógico, darles voz desde la experiencia, desde el quehacer cotidiano y desde el compartir de saberes para constituir un discurso pedagógico propio en las instituciones formadoras de maestros (Archivo Historial, Escuela Normal Superior de Manizales, 1984-1991). Reflexiones que ultimaron diagnósticos regionales particulares, en contextos reales, propios, con el fin de recuperar la identidad, la autonomía y el rol cultural del maestro y pasar de una realidad dada a otras nuevas realidades (Mejía, 1987, p. 39-40; Colectivo de autores, 1991. p. 28).

Análisis e interpretaciones, publicados localmente en la revista "Correo Pedagógico" del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- con el apoyo de centros de documentación, del Sindicato de los Educadores Unidos de Caldas -EDUCAL- vinculados con la Federación Colombiana de Educadores -FECODE- y la revista "Educación y Cultura"; así como con la Asociación Caldense de Licenciados -ACAL- (Cárdenas, 2000, p. 37), el Sindicato de Trabajadores del Ministerio de Educación Nacional -SINTRENAL-, la División General de Capacitación del Centro Experimental Piloto -CEP-, las Escuelas Normales del Departamento de Caldas y la Facultad de Educación de la Universidad de Caldas, quienes, en alguna medida, suscribieron espacios de discusión desde capacitaciones, comisiones y redes pedagógicas, grupos de estudio, microcentros, seminarios, foros, congresos y encuentros regionales de Escuelas Normales, de maestros e instituciones educativas (Archivo Historial, ENSM, 1985-1991).

"Hicimos demasiado, foros, eventos, recorrimos municipios discutiendo la propuesta y dimos muchos elementos para el equipo redactor de la ley, los maestros se movieron mucho... Caldas en eso

siempre ha sido juiciosa. Cuando la ley general, muchos se quejaron porque hicimos una ley para trabajar más, no para hacer pereza, entonces decían: la unión sindical nos puso a trabajar más, dijimos: es que vamos a cambiar eso, el sistema que tenemos, es un sistema que no sirve a la realidad de hoy, porque la primera ley general de educación fue la Ley 39 de 1903, la del ministro de educación Antonio José Uribe y era para una Colombia rural, confesional, para un país atrasado, de artesanos y demás... la ley que construimos es para propender por el desarrollo científico, tecnológico, de avanzada, porque se enseñe lo mejor en cada momento" (W. García, comunicación personal, Educadores Unidos de Caldas).

En ese sentido, en su momento, los maestros participaron en debates argumentados de política y legislación educativa, autoritarismo estatal, reivindicaciones salariales y responsabilidades sindicales (Aguilar y Álvarez, 1989, p. 58-61), como hechos derivados de las décadas del sesenta y setenta que condujeron a la taylorización de la educación, limitación de la escuela; relegaron al maestro, sin voz ni decisión, a ser administrador del currículo, instrumentalizaron la enseñanza, atomizaron los planes de estudios, desvirtuaron el papel de la pedagogía en la formación, entre otros.

"Cualquiera podía ser maestro... eso era lleno de bachilleres, uno por lo menos ya había hecho una licenciatura y porque pasaba por palanca, por ser amigo del Secretario de Educación. Por vocación las que estudiaban en Normales, pero muchos por accidente y yo diría que la mayor parte por política y en mí una coincidencia, yo vi que los que salían primero conseguían trabajo en el magisterio, era una fuente de empleo" (M. Cuesta, comunicación personal, Escuela Normal Superior de Caldas).

Panorama que configura el primer tipo de prácticas pedagógicas al lograrlas repetitivas, mecánicas (Mejía, 1987, p. 27), transmisionistas, descontextualizadas, rutinarias, convergentes y reproductoras de formas sociales de dominación (Acevedo, 1985, p. 144-147); prácticas que, al ser poco reflexionadas, se naturalizaron, legitimaron y heredaron.

"...Pues eran casi todos normalistas, luego se profesionalizaron aunque lo que estudiaron tal vez lo reflejaban en sus clases la primera semana pero luego seguían con el mismo cuaderno todos los años, hasta los estudiantes se burlaban de ellos y hacían chistes de eso, porque con el mismo cuaderno trabajaban toda la vida" (H. Parra, comunicación personal, ENSM).

Prácticas pedagógicas contempladas y reflexionadas por la expedición pedagógica de Caldas y sus afiliados, desde otras posibilidades, tanto desde las ciencias como desde las teorías, con aportes de la filosofía y de la sociología propuestos por el Movimiento Pedagógico, que suscitaron el segundo modo de ser maestro, una mixtura entre lo tradicional y los nuevos elementos (Archivo Historial, ENSM, 1984-1991).

Prácticas pedagógicas que emergieron como alternativas innovadoras desde el reconocimiento de diferentes procesos de formación entre lo urbano y lo rural, aunque con muchos vacíos epistémicos (Calonge y Quiceno, 1984) que, tal vez, mejoraron con la investigación pedagógica y construcción de saber pedagógico, ofertados desde las secretarías de educación (Archivo Historial, ENSM, 25-02-1989; Giraldo, 1991. p. 40-41) y desde la flexibilización del currículo para la formación de maestros en las instituciones formadoras de maestros (Acevedo, 1985, p. 82).

"Mario Díaz hace un estudio de las investigaciones en educación y muestra que las investigaciones en educación están marginadas de los maestros, o sea, están los investigadores por un lado y los maestros por otro, pero en realidad hay una conciencia de que la investigación tiene que ligarse a los maestros" (L. Herrera, comunicación personal, ENSM).

Y una tercera práctica pedagógica, viabilizada por el tránsito desde la vocación hacia la profesionalización en facultades de educación; para el caso particular de Caldas, la Resolución No. 029, aprobó el proyecto sobre cursos válidos como ascenso en el escalafón, en distintas modalidades en universidades de la región, a través de facultades de educación (Secretaría de Educación Municipal de Manizales, ENSM, 16-11-1982), en territorios particulares del saber, que fundamentaron la autoridad del docente de básica secundaria y media, con miras a recuperar su ser intelectual (Mejía,

1987. p. 27), desde una ciencia o disciplina académica específica (Coral, 1985. p. 70), desde métodos de enseñanza con recursos didácticos provenientes éstas.

"En cambio el profesor como que llega, dicta su clase y se va, no alcanza a tener esa relación tan estrecha con los niños, ni a hacer un ejemplo tan patente como con la primaria" (O. Otálvaro, comunicación personal, ENSM).

Es así como maestros y profesores fueron, para este período histórico, considerados diferentes desde sus diversas formas de ser, saber y hacer que configuraron su práctica pedagógica; así la vocación, de la mano de la pedagogía y la formación axiológica del niño, caracterizaron los maestros de la básica primaria, mientras que los conocimientos de una ciencia o disciplina, caracterizaron los profesores. "El de primaria era el maestro, el de bachillerato es el profesor que llega dicta la actividad y se va, otra vez se queda sin conocer a los niños" (O. Otálvaro, comunicación personal, ENSM).

Se puede afirmar que en este tercer momento de las Escuelas Normales, las prácticas pedagógicas de los maestros formadores de maestros de ninguna manera fueron estáticas ni definitivas, más bien los nuevos retos y paradigmas que, con el transcurrir de los años ochenta y noventa ofrecieron las diferentes universidades y facultades de educación, conllevaron a su reconfiguración desde la reflexión de la experiencia pedagógica, desde lo que puede y debe ser pensado con miras al compromiso social, el pluralismo cultural y la contextualización objetiva del mundo educativo.

Y un último momento en la historia de las Normales, que inicia desde la promulgación del Decreto 1348 de 1990, que se concibe como fruto del Movimiento Pedagógico Nacional en el que se concibió la reforma las Escuelas Normales para adoptar un Sistema Especial de Formación de Maestros dentro de los principios constitucionales en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educadores. Decreto que, entre otros aspectos comprende ocho años de formación en una Escuela Normal, expedición del título de Maestro al finalizar y aprobar sus estudios con

una opción de énfasis en su formación y dedicación exclusiva de las Escuelas Normales a la formación de Maestros.

Cuarto momento que se materializa finalmente con la Ley General de Educación 115 de 1994, el Decreto 3012 de 1997, la Ley 715 de 2001 y el Decreto 4790 de 2008 frente a la reestructuración y acreditación previa y de alta calidad del Ministerio de Educación Nacional, que compromete a las Escuelas Normales a enfrentar el contexto intelectual de las facultades de educación con miras a la capacitación y posterior fortalecimiento de procesos de investigación pedagógica-educativa, que otrora de ninguna manera existían o eran incipientes. Camino legislativo que estructuró un sistema integrado de desempeños del maestro en cuanto al discurso frente al saber pedagógico, didáctico y curricular y, por ende, desde lo declarativo; desde las realidades del saber evidenciadas en la acción, en lo procedimental, es decir, en la práctica pedagógica y desde los diversos escenarios pedagógicos institucionales, las que conjuntamente se regulan a partir de la normatividad educativa.

La Ley General de Educación (115 08-02-1994) con sus decretos reglamentarios señalaron, para todos los establecimientos educativos, elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional, PEI, que expresara la forma como se alcanzarían los fines de la educación definidos por la ley, según las condiciones sociales, económicas y culturales del medio. Igualmente declaró que las Escuelas Normales debían reestructurarse, aprobarse y autorizarse para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria; por lo tanto, debían operar como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podían ofrecer formación complementaria que condujera al otorgamiento del título de normalista superior.

La formación de educadores a partir de esta ley fundó las bases para los fines y objetivos de la educación. Fue así como, el Decreto 0968 (09-06-1995) determinó la formación de educadores como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo, de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación. Formación brindada en las Escuelas Normales Superiores, lo que la situó en el campo de preparación y capacitación permanente o en servicio, dirigido a

educadores que se desempeñaran en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

Formación pedagógica que proporcionó para el gremio magisterial los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad; una formación disciplinar específica en un área del conocimiento, un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación; una formación científica e investigativa con los fundamentos y prácticas para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico; así como la formación deontológica y en valores humanos que promovieran la idoneidad ética del educador, de manera tal que contribuyera con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia.

Dos años más tarde, el Decreto 3012 (19-12-1997), avaló como parte de su proceso curricular, la jornada única completa en las Escuelas Normales Superiores, en el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y la formación pedagógica y un ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro semestres académicos; con investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia, donde se incluyeron experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las poblaciones de grupos étnicos, en el momento que elaboraron los correspondientes currículos y planes de estudio.

La acreditación de los programas de las Escuelas Normales en el proceso de reestructuración como Escuelas Normales Superiores se dividió en dos etapas; la inicial o acreditación previa, otorgada por un término de cuatro años, entre 1998 y 2002, tiempo en el cual el Ministerio de Educación Nacional reconoció la idoneidad y calidad de los programas académicos que ofrecían las Escuelas Normales Superiores y valoró la propuesta pedagógica de acuerdo con los niveles exigidos, como requisito para que las Secretarías de Educación les otorgaran la licencia de funcionamiento. El encargado de viabilizar el proceso de acreditación fue el Consejo de

Acreditación de las Escuelas Normales Superiores -CAENS- que, entre otros, propuso como pilares para la certificación, primero, la fundamentación pedagógica sobre la necesidad de una tradición crítica en la construcción de un saber y sobre teorías, enfoques, modelos, escuelas de pensamiento y procesos de resignificación; segundo, la pedagogía, los núcleos del saber pedagógico y los núcleos del saber en relación con la formación profesional del educador; y, por último, la investigación educativa y pedagógica, las tendencias en la formación de maestros y la investigación en las escuelas normales superiores (Colectivo de autores: 2000).

Una vez que la Escuela Normal Superior se organizó y funcionó según lo propuesto, comenzó la segunda etapa de acreditación o acreditación de calidad y desarrollo, consistente en valorar y verificar, por parte del Ministerio de Educación Nacional, la puesta en marcha de la propuesta pedagógica de formación inicial de los maestros y, por ende, el cumplimiento de los requisitos de calidad de los programas ofrecidos y de desarrollo de los fines propios de la educación, acreditación otorgada por un período de cinco años (MEN, 2010; Decreto 3012: 1997).

La acreditación se inició primero con un plan de desarrollo a partir de la propuesta pedagógica de formación de maestros, con base en la cual se realizó la autoevaluación adelantada por cada Escuela Normal Superior, de acuerdo con los criterios determinados por el Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores -CAENS-; es decir, se analizó cómo se habían materializado las diferentes dinámicas que la escuela normal propuso y los alcances concretos en la formación de los maestros. Segundo, con la evaluación externa practicada por un equipo evaluador nominado por el mismo Consejo y, por último, con la valoración que este realizó de los resultados de las dos primeras etapas y del respectivo proyecto educativo institucional.

Luego de la década de los noventa, las Escuelas Normales de Colombia se vieron en una situación de indeterminación, que dio lugar a diversas discusiones respecto a su naturaleza y pertinencia a tal punto de "no ser visibilizadas, es más pareciese que estuviesen ausentes"; situación que trató de subsanarse con base en las posibilidades que ofreció el campo de la pedagogía, los avances de la ciencia, la tecnología y las artes. Fue así como se recomendó recoger la experiencia de la acreditación de calidad

y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores en los aspectos que garantizan la transformación efectiva de las prácticas de formación y que dieron lugar al desarrollo de experiencias significativas en la búsqueda de respuestas cada vez más acordes con las necesidades de la infancia y gestoras a su vez de otras formas de existencia (Baracaldo, 2007); experiencias que fueron más tarde centro de interés de múltiples investigaciones.

Correspondió a la Nación en materia de educación, según la Ley 715 (21-12-2001), entre otro, definir normas, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación. así como establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional. Aunque se afirmó que en América Latina los avances, propuestas y experiencias de reforma, mejora o modernización para la formación inicial de los docentes según las demandas sociales, tuvieron resultados negativos, según evaluaciones internacionales, lo que repercutió en el tema magisterial al responsabilizarlos directamente, lo que condujo a poner en tela de juicio su formación profesional (Flores, 2004).

Consecuentemente, el Ministerio de Educación Nacional aprobó el Decreto 1278 de 2002, que estableció el nuevo estatuto para el magisterio colombiano, que implicó en los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, 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. Función docente que, además de la asignación académica, comprendió actividades curriculares no lectivas, servicio de orientación estudiantil, atención a la comunidad; actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; actividades de planeación y evaluación institucional, entre otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Fue así como se denominaron genéricamente educadores a docentes y directivos docentes.

Entre tanto, el artículo cinco del mismo decreto, reconoció como docente la persona que desarrolla labores académicas, directa y personalmente con los estudiantes de establecimientos educativos en un proceso enseñanza aprendizaje; responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidieran directa o indirectamente en la educación.

El Artículo 40 del mismo decreto reglamentó, además, el marco ético de la profesión docente desde la comprensión de la educación como bien público, como actividad centrada en los estudiantes y al servicio de la Nación y de la sociedad; así, implicó una práctica que exigió idoneidad académica y moral, posibilitó el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando y requirió compromiso con los diversos contextos socio-culturales en los cuales se realizaría.

Es así como el artículo 41 reglamentó como deberes de los docentes, la búsqueda permanente del incremento de la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación, la innovación y el mejoramiento continuo, de acuerdo con el plan de desarrollo educativo de la correspondiente entidad territorial y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento donde laboraría; además, educar a los alumnos en los principios democráticos, en el respeto a la ley y a las instituciones, en el amor a los valores históricos y culturales de la Nación; en conclusión, le correspondía observar una conducta acorde con la función educativa y con los fines, objetivos, derechos, principios y criterios establecidos en la Ley General de Educación y en los planes educativos (Decreto 1278, 2002).

Fue así como, visto desde la formación como elemento clave, se aseguró que quienes egresaban de las Escuelas Normales Superiores, sujetas a los referentes de calidad dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), debían caracterizarse principalmente por cuatro pilares que aseguraban su calidad, pilares de calidad que debían cumplir con

condiciones de exhaustividad, relevancia, comparación entre instituciones educativas con fines de enriquecimiento mutuo.

Primero, la pedagogía como disciplina fundante, en la que el maestro, a partir de la comprensión de la realidad, es capaz de reflexionar, evaluar y proyectar su práctica pedagógica, en constante desarrollo, desde la complejidad del fenómeno educativo, para resignificarla, desde la investigación pedagógico educativa, dentro de las lógicas epistémicas como institucionales contextualmente propuestas (Colectivo de autores, 2000, p. 28).

Segundo, los núcleos del saber pedagógico que dan identidad profesional a los maestros y responden a la simbiosis entre educabilidad y enseñabilidad en una relación de práctica pedagógico-didáctica. Tercero, la investigación educativa desde la ontología, la epistemología y la metodología del conocimiento en el ámbito educativo, tanto por los maestros en formación en cuanto ser y quehacer de la profesión, así como de "maestros y directivos mediante líneas y proyectos de investigación que les permitan comprender su organización y el rol de sus actores, problematizar su propuesta de formación, desarrollar alternativas pedagógicas y realizar los procesos evaluativos necesarios para garantizar la calidad de sus servicios". Y, finalmente, la gestión educativa institucional en su dimensión formativa y en su relación con el contexto, con miras a la construcción del proyecto de Nación que las compromete (Colectivo de autores, 2000, p. 30-33).

Finalmente se puede decir entonces que la realización progresiva de las condiciones óptimas de una propuesta de formación en las Escuelas Normales de Colombia, evidenciadas en la evaluación, desde la autoevaluación y la evaluación externa, como aproximación al conocimiento de la calidad de los procesos y su evolución, fueron certificadas en el proceso de acreditación, con miras a validar, desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la acción social portadora de progreso y desarrollo para el país; condiciones que implicaron para estas instituciones formadoras de maestros, una conciencia de autonomía colectiva que garantizara la autogestión de procesos de investigación y de construcción de saber pedagógico, como condiciones indispensables para sostener públicamente su nivel de calidad (Colectivo de autores, 2000, p. 7-9).

Conclusiones

En el marco del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación y con el objeto establecer las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria de Educadores, para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria que ofrece una Escuela Normal Superior, se aprobó el Decreto 4790 (19-12-2008), decreto que posibilitó entonces articular el programa de formación complementaria de la Escuela Normal y el Proyecto Educativo Institucional -PEI- con principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos, en el diseño y desarrollo de su propuesta curricular y plan de estudios y que dio los fundamentos para la dinámica académico-curricular de las Escuelas Normales.

Las Escuelas Normales en Colombia de ninguna manera han sido ajenas a los momentos coyunturales económicos, legislativos y educativos que han justificado los fines y contenidos de la educación desde las políticas educativas; han sabido afrontar, en las últimas décadas del siglo XX y primeros del siglo XXI, con actitud reflexiva por parte de los maestros, la realidad de las pretensiones económicas, desde el pensamiento sociocrítico y han movilizadado la población a tal punto de ser capaces de intervenir en las decisiones del gobierno a favor de la educación. Se puede afirmar, por tanto, que el diálogo, la socialización de la reflexión en la acción y de la acción, han generado saber pedagógico que cualifica, cada vez más, el trabajo del maestro y, por ende, forja el camino para pensar en la excelencia educativa de las Escuelas Normales Superiores.

Referentes Bibliográficos

- Acevedo C., Jairo (1985). Praxis y educación: un ensayo sobre praxis pedagógica, formación docente y educación popular. Medellín.
- Aguilar, Juan Francisco y Álvarez, Alejandro (1989). Los nuevos caminos del Movimiento Pedagógico. Revista Educación y Cultura. No. 19, FECODE, diciembre.
- Álvarez Gallego, Alejandro (diciembre, 1991). El Maestro: Historia de un Oficio. En: Revista Colombiana de Educación. CIUP-Universidad Pedagógica Nacional. No. 22-23, p. 139-158.
- Archivo Historial Escuela Normal Superior de Caldas.

- Archivo Historial Escuela Normal Superior de Manizales.
- Baracaldo Quintero, Martha Elena (2007). "Escuelas normales superiores en el marco de la Visión 2019". Revista Javeriana 74, No.733: 38-45.
- Calonge Calonge, Patricia y Quiceno, Humberto (1984). El maestro marginal, una historia por escribirse. Revista Educación y Cultura. No. 2, FECODE, septiembre.
- Cárdenas Agudelo, Stella (2000). Construyendo saber pedagógico. Nodos y Nudos, Enredos, enero-julio.
- Colectivo de Autores (1991). La educación colombiana hacia el siglo XXI: perspectivas del Movimiento Pedagógico. Memorias del XI Seminario Nacional de Educación y Sociedad. Reflexión Educativa, Bogotá: CEPECS, Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social.
- Colectivo de Autores, (2000), Formación de maestros, elementos para el debate. Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores, CAENS. Santafé de Bogotá.
- Coral, Laureano (1985). Lo social en la práctica pedagógica. Bogotá: Ediciones Ceis.
- De Alcántara García, Pedro (2003). Diccionario, Compendio de pedagogía teórico-práctica. [citando a Compairé, 1914]. Biblioteca virtual universal.
- Decreto 080 (22-01-1974), por el cual se deroga el Decreto 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. Presidente de la República, Misael Pastrana Borrero, Ministro de Educación Nacional, Juan Jacobo Muñoz Delgado. Diario Oficial 34038 (11-03-1974).
- Decreto 3012 (19-12-1997), por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.
- Decreto número 0968 (09-06-1995), por el cual se modifica el Decreto 2903 de 1994 que establece los procedimientos y condiciones para la reestructuración de las escuelas normales. Ministerio de Educación Nacional, presidente de la República. Diario Oficial Número 41884 viernes 9 de junio de 1995.
- Decreto número 4790 (19-12-2008), Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.
- Educación de Calidad, el camino para la prosperidad (2010). Escuelas

Normales Superiores Acreditadas. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. Visto en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_ens_acreditadas_junio2_2011.pdf

- Flores Arévalo, Isabel (2004). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo (PROEDUCA), GTZ. Lima: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Flórez Ochoa, Rafael y Batista Jiménez, Enrique (1982). El pensamiento pedagógico de los maestros de educación primaria oficial de Medellín. Copiyepes: Medellín.
- Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI.
- Foulquie, Paul (1976). Diccionario de pedagogía. Barcelona-España: oikos-tau.
- Gimeno Sacristán, José; Santos Guerra, Miguel Ángel; Torres Santomé, Jurjo; Jackson, Philip W.; Marrero Acosta, Javier (2015). Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica. Primera parte, Perspectivas Contemporáneas sobre el Currículum. Capítulo II: El currículum como estudio del contenido de la enseñanza. España, Universidad de Valencia: Ediciones Morata, S. L.
- Giraldo Arias, Ofelia (1991). Influencia socio-cultural de la Normal de la Presentación en el municipio de Pensilvania, Caldas. Tesis, Universidad de la Sabana. Facultad de Educación. Programa de Ciencias Sociales, Bogotá.
- H. Parra, comunicación personal, Escuela Normal Superior de Manizales.
- L, Herrera. comunicación personal, Escuela Normal Superior de Manizales.
- Larrosa, J., Díaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995). Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta.
- Ley 0715 (21-12-2001), Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.
- Ley 115 (08-02-1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Loaiza Zuluaga, Yasaldez; Pineda Rodríguez, Yheny Lorena y Arbeláez J., Natalia. (2014). Libro: Debate pedagógico, el maestro de las Escuelas Normales de Manizales en el contexto del Movimiento Pedagógico

Colombiano. Manizales: Universidad de Caldas.

- Loaiza Zuluaga, Yasaldez Éder. (2009). Sabio o Erudito: El maestro de las escuelas normales del Departamento de Caldas 1963- 1978. Manizales: Universidad de Caldas. Libro de Investigación No. 33.
- Luzurriaga, Lorenzo. (1962). Diccionario de pedagogía. Buenos Aires: Losada.
- M. Cuesta, comunicación personal, Escuela Normal Superior de Caldas.
- Mejía J., Marco Raúl (1987). Movimiento Pedagógico. Una búsqueda plural de los educadores colombianos. Documentos ocasión. Bogotá: CINEP.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Escuelas Normales Superiores Acreditadas. Educación de Calidad, el camino para la prosperidad. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. Visto en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_ens_acreditadas_junio2_2011.pdf
- Otálvaro, comunicación personal, Escuela Normal Superior de Manizales.
- Parra Sandoval, Rodrigo (1997). Los maestros Colombianos. Bogotá: Plaza y Janes.
- Rodríguez Céspedes, Abel (2002). Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: Veinte años del Movimiento Pedagógico: 1982-2002, entre mitos y realidades. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Valencia Calvo, Carlos Hernando, (2006). Las Escuelas Normales y la Formación del Magisterio, Manizales Primera mitad del siglo XX. Colombia: Universidad de Caldas.
- W. García, comunicación personal, Educadores Unidos de Caldas.
- Zuluaga de Echeverry, Olga Lucía (1987). Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Foro Nacional por Colombia: Bogotá.

UNA REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

A critical review of the philosophical basis of pedagogical practices ¹⁴

Alfonso Paz Samudio*

Paz, A. (2016). Una reflexión crítica de la fundamentación filosófica de las prácticas pedagógicas. Revista PACA, 8, 75-95

Resumen

En este trabajo se busca dar una fundamentación filosófica adecuada al concepto de práctica pedagógica. La fundamentación filosófica se presenta frecuentemente para las teorías pedagógicas completas, no para aspectos aislados como el tema que abocamos. Por eso, postulamos un marco teórico complejo con ocho categorías: tres de la vida activa (labor, trabajo, acción), tres de la vida del espíritu (pensamiento, voluntad, juicio) y dos de la imaginación (imaginación radical individual, imaginación colectiva instituyente). Este esquema se basa fundamentalmente en Castoriadis y Arendt, que convergen en una problemática común esbozada por Kant. En ese orden de ideas, las prácticas pedagógicas hacen parte de la acción analizada por Arendt y clarificada por Lobo. La lógica que se sigue es la dialógica en que se comparan, desde el marco teórico, los diversos puntos

¹⁴"CONSTRUCCIÓN DE LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA MATEMÁTICA FUNDAMENTAL MEDIANTE LAS TIC", Convocatoria interna de la DGI de la USC, marzo de 2018 a Septiembre de 2019; alpaz@usc.edu.co; investigación financiada por la USC con participación de docentes y estudiantes. Líder: Dr. Alfonso Paz Samudio; colíder: Mg. Fernando Giraldo Montero

*Doctor en Educación. Docente investigador de TC de la Universidad Santiago de Cali.

Email: alpasamudio@gmail.com

de vista y se distinguen los aciertos y los puntos débiles, para esbozar una respuesta aproximada. Como criterios se utilizan los principios de la hermenéutica, la coherencia y adecuación al contexto, pero también la concordancia con los datos de que se disponga. La aplicación de los puntos de vista de Arendt ayuda a detectar puntos neurálgicos de los conceptos de práctica pedagógica, pero también permite esbozar problemas como la incorporación del perdón en la acción pedagógica y cuál sería el sentido de una pedagogía del amor.

Expresiones claves: Prácticas pedagógicas, acción, labor, trabajo

Abstract:

This paper seeks to provide a philosophical foundation appropriate to the concept of pedagogical practice. The philosophical foundation is often presented for complete pedagogical theories, not for isolated aspects such as the topic we are addressing. For that reason, we postulate a complex theoretical framework with eight categories: three of the active life (work, action), three of the life of the spirit (thought, will, judgment) and two of the imagination (individual radical imagination, collective imagination instituting). This scheme is based fundamentally on Castoriadis and Arendt that converge on a common problem outlined by Kant. In that order of ideas, the pedagogical practices are part of the action analyzed by Arendt and clarified by Lobo. The logic that is followed is the dialogic in which, from the theoretical framework, the different points of view are compared and the successes and weak points are distinguished, in order to outline an approximate answer. As criteria, the principles of hermeneutics, coherence and adaptation to the context are used, but also the agreement with the available data. The application of the points of view of Arendt helps to detect neuralgic points of the concepts of pedagogical practice, but also allows to outline problems like the incorporation of the pardon in the pedagogical action and which would be the sense of a pedagogy of the love.

Key expressions: Pedagogical practices, action, labor, work

Introducción

Esta indagación busca fundamentar el concepto de prácticas docentes desde los puntos de vista de H. Arendt acerca de la acción. Se parte de que las referencias a las prácticas docentes desde lo cognitivo, lo antropológico, lo sociocultural, las experiencias nacionales e internacionales deben ser complementadas con un enfoque filosófico de la acción, ya que muchas descripciones de la expresión "*prácticas pedagógicas*" actualmente son el comienzo de teorizaciones sobre la práctica que la sustituyen indebidamente. Los referentes bibliográficos son Bubner (1984) y Arendt (2005).

La fundamentación filosófica se presenta generalmente para las teorías pedagógicas, no para aspectos aislados como el tema que abocamos. Es decir, la fundamentación filosófica se presenta para un enfoque educativo o pedagógico de manera holística, no particular. Ver (Ross, 2013), (Matthews, 2012), (Haave, 2014), Morton and Guerin, 2017) y (Himes and Schulenberg, 2013).

Entonces, la pregunta clave de investigación podría formularse así:

¿Cómo fundamentar filosóficamente de manera adecuada las prácticas pedagógicas?

Por eso, este trabajo busca este objetivo específico:

- Dar una fundamentación filosófica de las prácticas pedagógicas desde la teoría de la acción de Arendt y la crítica del juicio de Kant.

El esquema que sustenta el marco teórico se basa fundamentalmente en Castoriadis y Arendt porque ambos autores parten de una problemática común esbozada por Kant, y asumen una posición crítica consecuente que expone los alcances, pero también los límites de sus indagaciones.

Las referencias sobre la filosofía de H. Arendt y la educación son abundantes pero no se centran en el aspecto particular que examinamos sino en los problemas generales de la educación y la pedagogía que planteó Arendt en 1993. Consultar a (Nieves, 2017), (Díaz y Sánchez, 2008)(Aguilar, 2007), (Enkvist, 2009).

Se trata de una investigación bibliográfica apoyada en autores reconocidos en el análisis y reflexión sobre la problemática propuesta. La lógica que se sigue para dirimir tesis contrapuestas sobre el mismo punto es la dialógica en que se esclarecen, desde el marco teórico, los puntos de vista y se distinguen los aciertos y los puntos débiles, para esbozar una respuesta que recupere los puntos fuertes. Como criterios se utilizan los principios de la hermenéutica, la coherencia y adecuación al contexto, pero también la concordancia con los datos cuantitativos y cualitativos de que se disponga. Mediante estas estrategias se espera alcanzar el logro del objetivo específico y la justificación provisional de la hipótesis anunciada.

Marco teórico



Vida del espíritu	<ul style="list-style-type: none"> • Labor • Trabajo • Acción
Condición Humana	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento • Voluntad • Juicio
Imaginación radical individual	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginación colectiva instituyente

Tabla 1. La imaginación interacciona con la condición humana y con la vida del espíritu,

El esquema que sustenta el marco teórico se basa fundamentalmente en Castoriadis y Arendt porque ambos autores parten de una problemática común esbozada por Kant y asumen una posición crítica consecuente que expone los alcances, pero también los límites de sus indagaciones. El análisis de las obras de Arendt y Castoriadis, con el horizonte de una problemática común esbozada por Kant, es el sustento de nuestro marco teórico¹⁵. Se espera haber creado una articulación y complementariedad

¹⁵ Los lectores interesados en los detalles de este marco teórico, que sirve de sustento al proyecto "Interacciones entre la Sociedad, el conocimiento, las TIC y la Educación Superior", pueden escribirme a alpasamudio@gmail.com.

adecuadas de los planteamientos de Arendt y Castoriadis a las necesidades de investigación formuladas: una articulación y complementariedad de Arendt y Castoriadis, con el sustento de Kant, no puede reducirse a ninguno de los autores que sirven de componentes, ni al autor que sirve de base, ni tampoco elimina completamente ciertas tensiones entre sus puntos de vista. Si ese diálogo fuera imposible, no habría articulación y complementariedad sino simplemente una sopa ecléctica sosa y poco eficaz. Se espera haber superado este riesgo teórico. (Ver Tabla 1).

La *imaginación* es la capacidad de representar un objeto en la intuición, aun cuando no esté presente. El ser humano individual es un animal radicalmente inepto para la vida. Por eso, la condición de su existencia es la sociedad. En la evolución humana el mundo psíquico, mediante un desarrollo monstruoso de la imaginación, que devino a-funcional, se manifiesta en la insuficiencia y ruptura con las regulaciones instintivas que dominan el comportamiento animal. Esta a-funcionalidad se funda sobre dos características de la psique humana: (a) La autonomización de la imaginación, que ya no está funcionalmente sometida. (b) La dominación del placer representativo sobre el placer del órgano (Castoriadis, 1997, p. 182-198).

Hay un estallido del psiquismo animal en el hombre bajo la presión del aumento desmesurado de la imaginación, que deja subsistir elementos importantes de la organización psico-biológica animal, pero también numerosos vestigios de la lógica ensídica (natural) que regula el psiquismo animal. Estos elementos serían totalmente insuficientes para la supervivencia del ser humano individual, pero servirán de soporte a la fabricación por la sociedad del individuo social, es decir, de los humanos. Esta fabricación presupone que la imaginación sensorial persiste más o menos idéntica a través de los especímenes singulares humanos y también que éstos apoyan la imposición de la lógica social. Pero la fabricación social de los individuos a partir de la materia primera que es la psique del recién nacido presupone ya en éste el dominio del placer de representación sobre el placer del órgano. Sin este dominio no habría sublimación posible, ni tampoco vida social. En el acto de hablar, por ejemplo, ya tenemos lo esencial de la sublimación, es decir, el reemplazo de un placer de órgano por un placer que solo tiene relación con la representación.

A través de esta fabricación social del individuo, la institución somete la imaginación singular del sujeto y solo la deja generalmente manifestarse en y por el sueño, la fantasmaticación, la transgresión, la enfermedad.

La condición humana se refiere a lo que hacemos los seres humanos y se identifica con lo que los antiguos denominaron *vita activa*. Con esta expresión Arendt designó tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción (Arendt, 2005). Mientras que la labor representa las actividades humanas que atienden a las necesidades de la vida, y el trabajo apunta a aquellas actividades en que el ser humano fabrica objetos duraderos a partir de materiales naturales, la acción es el espacio en el cual el hombre desarrolla su capacidad de ser libre, que es su capacidad más notable.

La vida del espíritu se identifica con lo que los antiguos denominaron *vita contemplativa*. Para Arendt las actividades básicas del espíritu son el pensamiento, la voluntad y el juicio (Arendt, 2002).

Pensamiento y cognición no son lo mismo, según Arendt (2005). El primero es origen de las obras de arte y presente en toda gran filosofía y el segundo, fundador de las ciencias. La cognición, por consideraciones prácticas o por "ociosa curiosidad", busca un objetivo definido, y finaliza su proceso una vez alcanzado tal objetivo. El pensamiento no se propone un fin u objetivo, ni siquiera el logro de resultados, aspectos por los cuales se le ha acusado de inútil.

Tanto el pensamiento como la cognición han de distinguirse del razonamiento lógico (deducciones de principios axiomáticos o evidentes, inclusión de casos particulares en reglas generales, o las técnicas de abordar largas y consistentes series de conclusiones). Esta especie de poder mental se parece mucho a la fuerza de labor y suele llamarse inteligencia. El pensamiento busca la comprensión, es decir, el significado del asunto, mientras que el entendimiento persigue a la verdad que es la tarea del intelecto que se comporta como una calculadora determinada por la lógica. Pensar es un diálogo que el sujeto tiene consigo mismo. Una de las sorpresas constitutivas del pensamiento consiste en que problematiza las situaciones humanas. Con el pensamiento se rompe "lo natural" y se trasciende la animalidad con preguntas desafiantes y difíciles como "¿Cuál es la mejor manera de vivir?". La base de estas reflexiones

sobre pensamiento, cognición y razonamiento lógico es la siguiente cita que establece una distinción que Arendt mantendrá a través de su obra:

Resulta clave para nuestra empresa la distinción kantiana entre Vernunft y Verstand, "razón" e "intelecto".....Kant distinguió entre estas dos facultades mentales tras descubrir el "escándalo de la razón", el hecho de que el espíritu no puede obtener un conocimiento cierto y verificable sobre temas e interrogantes en los que, sin embargo, no puede dejar de pensar. (Arendt, H., 2002, pág. 40)

La facultad de la Voluntad, desconocida para los griegos de la antigüedad clásica y descubierta por los pensadores cristianos, se corresponde con la idea de libertad, ya que la voluntad es la fuente de la acción, como "poder de iniciar espontáneamente una serie de cosas o estados sucesivos" (Kant). El juicio consiste en hacer valoraciones sobre particulares concretos. Las reflexiones inconclusas de Arendt sobre el juicio partieron de Kant. Mientras que el gusto es íntimo, incommunicable y subjetivo, el juicio se ocupa de las cosas del mundo, en donde están los demás.

La división entre Crítica de la razón pura Crítica de la razón práctica implica un abismo infranqueable entre el mundo sensible (el reino de la naturaleza) y el mundo suprasensible(el reino de la libertad) y se plantea la reconstrucción ordenadora del abismo que tiene que provenir del espíritu, reconstrucción que debe proporcionar la facultad apropiada que haga posible la armonía entre el entendimiento y la razón, y entre la naturaleza y la libertad. Tal facultad va a ser la **facultad de juzgar**, que en su uso lógico hacía posible el tránsito del entendimiento a la razón, y que ahora va a convertirse en una facultad autónoma con un dominio propio: el de los seres organizados regidos por leyes empíricas, contingentes para nuestro entendimiento. Este ámbito solo puede ser aprehendido por el uso reflexionante de la capacidad de juzgar. Se constituye una filosofía que habría que colocarla entre la filosofía teórica (**Crítica de la razón pura**) y la filosofía práctica (**Crítica de la razón práctica**).

Esta nueva esfera (**Crítica del juicio**) se podría calificar de filosofía teórico-práctica y la contextualizamos en la siguiente tabla adaptada(KANT, 2007:124).

La facultad de juzgar, en general, es la facultad de pensar lo particular como contenido en lo universal. Si lo universal (la regla, el principio, la ley) es dado, entonces la facultad de juzgar, que subsume lo particular bajo lo universal (incluso si, como facultad trascendental de juzgar, señala a priori las condiciones conforme a las cuales exclusivamente puede ser subsumido bajo aquel universal), es determinante. Pero si sólo es dado lo particular y la facultad de juzgar ha de encontrar el correspondiente universal, entonces ésta es meramente reflexionante. (KANT, 2007: 102-103)

Facultades totales del espíritu	Principios a priori	Aplicación
Facultad de conocer (Entendimiento)	Conformidad a leyes	A la naturaleza
Facultad de Juzgar (juicio - sentimiento de placer o displacer)	Finalidad	Al arte
Facultad de desear	Finalidad	A la libertad

Tabla 2. (Adaptada de Kant) De las facultades superiores del alma

Si las ciencias naturales y las matemáticas pertenecen al dominio del Entendimiento (conceptos) y la filosofía y el arte a la Razón (ideas), las ciencias sociales, y, por tanto, la pedagogía, ocupan un lugar intermedio entre el entendimiento y la razón, están en el terreno de la Facultad de juzgar y manejan sentidos o significados, pero también tendencias o temas sociales comprobables. Aquí nace la dificultad de diseñar en ciencias sociales marcos teóricos y estrategias metodológicas que sean coherentes, rigurosas y adecuadas, ya que su objeto está en el *nomos*, no en la *Physis*.

Ahora se está en condiciones de justificar las ocho categorías de nuestro marco teórico: tres corresponden a la vida espiritual, tres a la vida activa y dos a la imaginación, que son transversales y omnipresentes en las demás.

El sistema categorial propuesto forma una red conceptual compleja y abierta que busca establecer los mecanismos¹⁶ (Bunge, M., 2007) que subyacen a las relaciones y procesos en la educación y la pedagogía.

La perspectiva básica (a manera de hipótesis regulativa) que anima este trabajo consiste en situarse ideológicamente en la tradición del proyecto de autonomía surgido en la Grecia Clásica Antigua, proyecto que posibilita a la sociedad cuestionarse a ella misma (autonomía, reflexión sobre sí, evaluación y autoevaluación, interrogatorio incondicionado y sin límites).

Estrategias metodológicas

Se trata de una investigación bibliográfica apoyada en autores reconocidos en el análisis y reflexión sobre la problemática propuesta. La lógica que se sigue para dirimir tesis contrapuestas sobre el mismo punto es la dialógica en que se esclarecen, desde el marco teórico, los puntos de vista y se distinguen los aciertos y los puntos débiles, para esbozar una respuesta que recupere los puntos fuertes. Como criterios se utilizan los principios de la hermenéutica, la coherencia y adecuación al contexto, pero también la concordancia con los datos cuantitativos y cualitativos de que se disponga. Mediante estas estrategias se espera alcanzar el logro de los objetivos específicos y la justificación provisional de las hipótesis anunciadas.

Resultados

- En este apartado insistiremos en la distinción entre teoría y práctica, como aspectos diferentes en interacción, que no se pueden confundir, pero que examinaremos desde el enfoque de Arendt sobre *vita activa* y *vida del espíritu*.
- Se sitúan las prácticas pedagógicas en la categoría de la acción cuya precisión se dificulta por emplear analogías insuficientes con la causalidad y el significado.

¹⁶Según Bunge, el modelo más simple de un sistema material (que pertenece a uno de los siguientes niveles: físico, químico, biológico, social o tecnológico) es la lista de su composición, entorno, estructura y mecanismo(s). Los mecanismos son los procesos característicos que hacen del sistema material lo que esy lo cambian de la manera peculiar en que el sistema cambia (Bunge, 2007:182-208).

- Con Bubner (1981) se podrían definir las acciones como logros. Un logro es la realización sistemática de todo lo que trata una acción, es decir, el alcance pleno de sus objetivos o metas. Si uno se refiere a la práctica como logro, la demarca de otro tipo de actividad: poiesis o producción. La práctica es estructuralmente distinta de esos procesos que se dirigen hacia la producción de un objeto externo a ellos mismos. Las reglas para la práctica en un contexto de acción subjetiva del individuo se denominan máximas. Las reglas intersubjetivas que se establecen para la acción colectiva en grupos o en la sociedad como un todo se denominan normas.
- La razón práctica siempre es razón concreta y gira en torno de casos particulares. Por eso, una filosofía que tiene que ver con lo práctico debe partir de que es simplemente teoría, y que cualquier cosa que tenga que ver con la práctica no se encuentra nunca con los mismos estándares de perfección y exactitud con los que operan las ciencias puramente teóricas. Todo lo práctico implica un problema de concreción. Las teorías solo pueden ofrecer generalidades pero la acción, sin embargo, tiene lugar aquí y ahora. Existe el peligro de sustituir la práctica por una construcción teórica o una proyección ideal.
- Una máxima metodológica fundamental de la filosofía consiste en respetar la estructura peculiar de todos los objetos prácticos, lo que implica mantener la frontera entre teoría y práctica. Esta máxima fundamental explica el desacuerdo entre Platón y Aristóteles sobre el conocimiento correcto y la acción correcta. El olvido de esta máxima lleva, por ejemplo, a la creencia, usual hoy en día, de que los problemas prácticos dependen de un supuesto tratamiento científico.
- Para H. Arendt (2005) la cuestión política es una realidad humana que obedece a las capacidades de la acción y el discurso, y esto permite describir su obra a partir de la pregunta por la vida activa y sus aspectos.
- Esta pregunta es contestada en su obra *La condición humana* que es una reflexión sobre "lo que hacemos" cuyas categorías son labor, trabajo y acción, actividades fundamentales que se corresponden con la vida, la mundanidad y la pluralidad. Todas estas categorías se relacionan de alguna manera con la política, pero la pluralidad (que es la condición de que los hombres vivan en la Tierra y habiten el mundo) es la condición sine qua non de toda vida política.
- Arendt registra, en la vida actual, la victoria del "animal laborans", sujeto de necesidades cuya máxima expresión es la abundancia, sobre

el hombre libre que tiene la capacidad de la acción y el discurso para transformar la necesidad en libertad y la naturaleza en mundo.

- Por *vita activa* se entenderán la labor, el trabajo y la acción. Todas las tres actividades y sus correspondientes condiciones están íntimamente relacionadas con la condición más general de la existencia humana: nacimiento y muerte, natalidad y mortalidad. Al ser la acción el escenario privilegiado de la política, la natalidad se constituye en la categoría central del pensamiento político.
- Como todas las cosas con que están en contacto, se convierten inmediatamente en una condición de su existencia, los hombres son seres condicionados. La objetividad del mundo -su carácter de objeto o cosa- y la condición humana se complementan mutuamente.
- Desde las primeras páginas de la obra, H. Arendt clarifica que la expresión "la condición humana" no es equivalente a "la naturaleza humana", basada en una reflexión de San Agustín, a quien parecía imposible contestar la pregunta "¿Qué es el ser humano?". Arendt argumenta que contestar esta pregunta equivaldría "a saltar de nuestra propia sombra", a ser un dios o un semidios. En otras palabras, se cambia la pregunta "¿Qué es el ser humano?", cargada de perplejidades por la cuestión más accesible, pero compleja, "¿Cómo es el ser humano?".

Actividad	Descripción	La condición humana es
Labor	Actividad que corresponde a la fisiología del ser humano	La misma vida
trabajo	Actividad que corresponde a lo artificial que es una exigencia del hombre.	La mundalidad
Acción	Única actividad interpersonal sin mediar las cosas o la materia	La pluralidad

Tabla 3. Actividades de la condición humana

El giro de Arendt hacia la filosofía la lleva a esclarecer la *vita contemplativa* en sus diversos aspectos: el diálogo del pensamiento consigo mismo, el querer de la voluntad y la valoración de lo real en el juicio. En su libro *La vida del espíritu* analiza el pensamiento, la voluntad y el juicio pero no

alcanzó sino a terminar las dos primeras partes y la tercera se reconstruyó y publicó con base en sus borradores y conferencias (1978). Arendt no se pronunció sobre cuál de las dos vida era superior y podría suponerse que consideró que ambas eran importantes y complementarias.

Para Kant, la facultad de juzgar tiene dos acepciones: *determinante* en que lo universal, en forma de regla, principio o ley, está dado y hay que subsumir lo particular bajo el dominio de lo universal ; *reflexionante*, en que lo particular es dado y sobre él debe encontrarse lo universal.

Dos perspectivas aparecen en la obra de H. Arendt ante el juicio:

- 1) la del actor
- 2) la del espectador imparcial

A partir de ambos, se postula que la facultad de juicio es a la vez:

- 1) la habilidad fundamental del hombre como ser que actúa.
- 2) la base de todo pensamiento político. , y
- 3) una facultad fundamental de la vida de espíritu.

Para H. Arendt el juicio es una de las tres facultades del espíritu humano, distinta del pensamiento y la voluntad. Así el juicio tiende un puente entre la Razón, que maneja ideas y lleva a la filosofía y al arte que son los dominios del pensamiento, y el Entendimiento que maneja conceptos y lleva a las ciencias que son los dominios de la cognición. Por enfrentarse a lo particular para evaluarlo públicamente la facultad de juzgar es una de las más importantes y más difíciles de ejecutar, ya que debe buscar la validez intersubjetiva.

El juicio es una facultad relacional que vincula lo universal con lo particular, y esta capacidad se ve confirmada por sus rasgos básicos: a) intersubjetividad; b) pensamiento ampliado o representativo; c) imparcialidad y, d) carácter dóxico.

En Kant el juicio estaba limitado a la esfera estética. Pero puede extenderse a todo tipo de praxis como lo hizo H. Arendt en la acertada interpretación de Lobo. (Ver Tabla 4).

En todos los ámbitos, el juicio es la facultad que a) se ocupa de lo particular

qua particular; b) vincula lo particular con lo universal sin que este sea algo dado;c) discierne el universal en el particular, y d) expone su conclusión a la pluralidad en procura de llegar a acuerdos intersubjetivos. En todos los casos, el juicio exige: a)retiro de la participación en la acción (la precede y/o la sigue); b) sustraerse a las condiciones subjetivas, c) conquistarse un punto de vista general haciendo pesar los puntos de vista en el juicio propio, esto es, imparcialidad, mentalidad amplia o pensamiento representativo, y d) comunicabilidad. Todo ello debe producir la validez intersubjetiva general de estos juicios. Existen tensiones estructurales entre los diversos ámbitos de los juicios. Por eso, hay que buscar posibles criterios de articulación. En el caso de los juicios morales, políticos y estéticos estos criterios son: la belleza, la publicidad y la compañía. La posibilidad de alcanzar coherencia y unidad en la vida no evitará los conflictos ni eliminará las tensiones.

Ámbito del Juicio	Prioridad	Procura	Perspectiva
Juicio moral	Integridad del Yo	La acción propia	Acción
Juicio político	Integridad del mundo	La acción concertada	Actor político
Juicio histórico	Significado del pasado	Comprensión y reconciliación	Espectador
Juicio estético	Apariencia del mundo	Complacencia inactiva de la contemplación	Espectador
Juicio pedagógico	Formación	Autonomía	Actor

Tabla 4. Adaptada de María Fátima Lobo, ampliada por A.P.S

Discusión

La insistencia en distinguir entre teoría y práctica es importante porque circulan textos en que esta distinción se borra injustificadamente. El MEN en uno de sus materiales, *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*, plantea esta descripción:

En este marco, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados (MEN, p.5).

En síntesis, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de autorreflexión, es decir, se equiparan práctica y teoría filosófica con lo cual se crea innecesariamente una confusión.

Pero esta distinción entre teoría y práctica no significa separación, sino interacción. Como la razón práctica es razón concreta y gira en torno de casos particulares, entonces una teoría sobre la práctica es una guía para la acción y su lógica es la del juicio cuyo objeto es lo particular como particular.

Hay una diferencia esencial entre acción (*praxis*) y trabajo (*póiesis*) que Arendt insiste en mostrar. Mediante el trabajo, los seres humanos, al unir el saber teórico y el dominio práctico requerido (*techné*), son capaces de fabricar entes artificiales que quedan en el mundo y lo constituyen. En el trabajo los hombres son capaces de producir realidades distintas de sí mismos, mientras que en la acción no se produce nada tangible distinto de sí mismo. De manera que la naturaleza de la acción y del discurso no admite ser explicada en términos instrumentales, como subordinada a un propósito exterior a la propia actividad, es decir, la naturaleza de la acción es performativa. Lo que sí produce la acción son relaciones e historias. Al actuar los hombres interactúan unos con otros más allá de todo propósito material o utilitario.

Aunque la acción y el discurso están sometidas al principio de las consecuencias no deseadas, estarían entre aquellas actividades que Aristóteles llamó *energeia*, es decir: 1) *no persiguen un fin*; 2) *no dejan un producto tras sí*; y, 3) *su significado radica enteramente en la pura actuación*.

Por tanto, son un fin en sí mismas y se sustraen a la categoría de medios y fines. Por tanto, las acciones y palabras de los hombres deben juzgarse por su virtuosismo y grandeza, que solamente se aprecian en la actuación. En Arendt, la inmanencia de la acción tiene dos modos de justificación. En el primero, el sujeto es agente y paciente en virtud de la inmanencia del fin en praxis y lexis (El acto enfocado ontológicamente). En el segundo, el sujeto es agente y paciente porque sus actuaciones acontecen en el mundo común al que afectan, con lo que provocará reacciones que tornarán al sujeto y lo afectarán. El primer sentido nos revela el poder realizador de la acción, de su riqueza y dignidad. El segundo nos remite a su fragilidad y contingencia. Entonces la acción, que en tanto *initium* es señal de renovada natalidad, resulta por lo mismo contingente, impredecible, irreversible, lo cual caracteriza al ámbito de los asuntos humanos que se distinguen por su fragilidad y contingencia.

Frente a la irreversibilidad y la impredecibilidad de la acción, Arendt postula la capacidad de perdonar y la de hacer promesas. El poder de perdonar es una posibilidad de redención frente a los daños que nuestras acciones y palabras irreversibles pudieran causar. Como tal es una de las virtualidades de la propia acción. Perdonar es un modo eminente de acción, un acto de libertad que libera, ya que impide que quedemos condenados a las consecuencias de un solo acto. Para Arendt, el perdón: 1) es un poder y una necesidad específicamente humana tanto de recibirlo como de darlo; 2) sus supuestos son la pluralidad y la mundanidad propiamente humanas; por eso, su carácter estrictamente interpersonal; 3) originariamente tiene la forma de don; 4) su razón de ser está en la falta de soberanía del actor, y 5) con el perdón los hombres se liberan de la lógica reactiva de la venganza. Arendt desvincula el perdón del amor, ya que el amor es una relación extraordinaria que pertenece por naturaleza a la vida privada. Para Arendt el amor es una fuerza poderosa pero completamente antipolítica: impulsa el abandono del mundo, de su publicidad y pluralidad, para realizarse en la intimidad de los amantes.

Las anteriores reflexiones plantean nuevos e interesantes problemas sobre el perdón, la capacidad de hacer promesas y el amor en los asuntos pedagógicos.

A manera de conclusión

Al presentar un marco teórico híbrido se debe aclarar que Arendt acepta la imaginación como una facultad básicamente representativa de lo que está ausente para los sentidos. Es decir, la imaginación transforma un objeto visible en una imagen invisible permanente. Por eso, el pensamiento, gracias a la imaginación y a la memoria, goza de cierta libertad mental respecto del tiempo y del espacio y se permite anticipar el futuro, reflexionarlo como si estuviera presente y recordar el pasado como si no hubiera desaparecido. La imaginación es *conditio sine qua nom* para los cambios que nuestras acciones buscan producir en la realidad. Estas acotaciones de Arendt están en el horizonte intelectual de Kant. Lo que hace Castoriadis es radicalizar la categoría de la imaginación hasta constituirla como la categoría central. Castoriadis constata que la imaginación humana es disfuncionalizada, liberada del imperativo biológico y sus finalidades, con la capacidad de crear formas y contenidos que no dependen de ninguna necesidad, pero apoyada en la dimensión animal de lo humano. Este dato primario de la inserción individual es modelado y domeñado por la socialización pero nunca completamente. Es la interacción entre imaginación radical individual e imaginario colectivo instituyente la que permite comprender lo que acontece a una sociedad y a sus integrantes.

El marco teórico acepta esta primacía de la imaginación y considera que las categorías de la vida activa y de la vida del espíritu se ven afectadas por esta primacía sin perder su relativa autonomía y su necesaria complementariedad.

Recientemente H. Harari (2015) ha escrito *De animales a dioses* en que plantea una nueva visión de la historia humana, con una escala cronológica que se inicia en el Big Bang y un enfoque evolucionista enriquecido con aportes de diversas ciencias. Harari¹⁷ ofrece en esta obra una

¹⁷ Posiblemente Harari, que es un joven y brillante historiador hebreo, no conoce la obra de Castoriadis, ya que este autor no aparece referenciado en su bibliografía. Lo importante consiste en que Harari ilustra de manera magistral cómo la imaginación radical individual y el imaginario social instituyente construyen ficciones compartidas (leyendas, mitos, dioses, religiones, grandes corporaciones, imperios, naciones, dinero que unen grandes colectividades).

caracterización del lenguaje humano que confirma, de manera novedosa, el enfoque de Castoriadis sobre la imaginación radical individual y el imaginario social instituyente. Según Harari entre hace 70.000 y 30.000 años aparece una revolución cognitiva que se manifestó en nuevas formas de pensar y comunicarse, y la evidencia de la invención de barcas, lámparas de aceite, arcos, flechas, agujas, objetos de arte y joyería.. El corazón de esta revolución cognitiva es un lenguaje flexible, que da información acerca del mundo y de nosotros (chismorreo), pero con la capacidad de transmitir acerca de cosas que no existen en la realidad (leyendas, mitos, dioses y religiones) que se comparten colectivamente. Esta capacidad de compartir ficciones mantiene unidas grandes colectividades (ciudades, imperios y grandes corporaciones, etc.) ya que el lenguaje directo y el chismorreo pueden mantener hasta 150 personas asociadas, pero después de este límite, establecido por la sociología, el colectivo colapsa (Harari, 2015: 33-54).

El sentido de la expresión prácticas pedagógicas es plural: se podría interpretar como la totalidad de los haceres respecto a la pedagogía sin tener en cuenta la distinción que plantea Arendt en labor, trabajo y acción. (Ver Díaz, 2001:16-1). Otros autores hacen depender este sentido de la investigación (Sosa, 2014). En Colombia es notable el programa de investigaciones del *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*, y nos atreveríamos a afirmar que el enfoque de este grupo da una primacía a la acción pedagógica pero su mirada está bajo la influencia de Foucault (Zuluaga, 1999). Ahora bien, como estamos en el terreno de los significados o sentidos, no se pretende que haya puntos de vista verdaderos o falsos, sino que simplemente constituyen significados diferentes. Lo que se busca es que las comunidades académicas seleccionen el sentido de las expresiones que van a usar por consenso deliberativo, es decir, que establezcan una validez intersubjetiva, no una verdad absoluta.

En ese orden de ideas, al aceptar las premisas de Arendt sobre el hacer humano situamos las prácticas pedagógicas en la categoría de la acción. Es decir, la práctica pedagógica es la acción pedagógica que tiene como supuesto la pluralidad, es inseparable del discurso y su naturaleza es performativa. La prioridad de las prácticas pedagógicas está en el ámbito de la formación del educando en la autonomía individual y social. Las

prácticas pedagógicas constituyen actividades interpersonales en que no median las cosas o la materia, y, por eso, no pueden tener carácter instrumental. Como su sentido va más allá de lo utilitario o material, las prácticas pedagógicas producen relaciones e historias.

La acción y el discurso son frágiles porque no pueden predecirse y se someten al principio de consecuencias no deseadas de la acción. Pero a pesar de su fragilidad las sostenemos por ser manifestación de la libertad humana. La inmanencia de la acción se justifica por Arendt de dos maneras.

En la primera, el sujeto es agente y paciente en virtud de la inmanencia del fin en praxis y lexis. En la segunda, el sujeto es agente y paciente porque sus actuaciones acontecen en el mundo común al que afectan, con lo que provocará reacciones que tornarán al sujeto y lo afectarán. El primer sentido nos revela el poder realizador de la acción, su riqueza y dignidad. El segundo nos remite a su fragilidad y contingencia. Entonces la acción, que en tanto *initium* es señal de renovada natalidad, resulta por lo mismo contingente, impredecible, irreversible, lo cual caracteriza al ámbito de los asuntos humanos en su fragilidad y contingencia.

Frente a la irreversibilidad y la impredecibilidad de la acción, Arendt postula la capacidad de perdonar y la de hacer promesas. El poder de perdonar es una posibilidad de redención frente a los daños que nuestras acciones y palabras irreversibles pudieran causar. Como tal es una de las virtualidades de la propia acción. Perdonar es un modo eminente de acción, un acto de libertad que libera, ya que impide que quedemos condenados a las consecuencias de un solo acto. Arendt desvincula al perdón del amor, ya que el amor es una relación extraordinaria que pertenece por naturaleza a la vida privada. Para Arendt el amor es una fuerza poderosa pero completamente antipolítica: impulsa el abandono del mundo, de su publicidad y pluralidad, para realizarse en la intimidad de los amantes.

Las anteriores reflexiones plantean interesantes y nuevos problemas sobre el perdón, la capacidad de hacer promesas y el amor en los asuntos pedagógicos y cómo incorporarlos en una práctica pedagógica sensata.

Al restringir las prácticas pedagógicas a la acción quedan una serie de actividades pedagógicas que tienen que ver con la labor y el trabajo.

Las observaciones de John Locke podrían ser muy útiles para delimitar el alcance de la labor en pedagogía. Para Locke que partía de la máxima latina de Juvenal "mens sana in corpore sano", se concentra más en la educación del cuerpo del niño a través del ejercicio para que fortalezca su salud. Este fortalecimiento de la salud atañe a los padres, en primer lugar, y a los maestros en segunda instancia. Ese fortalecimiento implica entrenamiento y disciplina en los niños, desde muy temprana edad, en el ejercicio de las comidas, el uso adecuado de los vestidos, la exposición al frío o al calor, según el caso, para ir creando el hábito de la resistencia corporal al medio circundante. Igual cuidado se extiende con el baño y la higiene de niños y jóvenes. Se trata del fortalecimiento corporal y de la creación de hábitos saludables. Fortalecimiento y hábitos que suponen haceres diarios que tienen que ver con la fisiología, y, por tanto, con la labor. Locke abogaba también porque los jóvenes aprendieran un oficio y se convirtieran en expertos competentes en un arte especial.

En cuanto al trabajo pedagógico, ya sea de carácter intelectual o manual, tiene que ver con todos los procesos de creación o adquisición de conocimientos y con los procedimientos de creación o uso de tecnologías para mejorar la eficacia, eficiencia y productividad del trabajo pedagógico.

¿Cómo denominar a la totalidad de los haceres pedagógicos desde un punto de vista curricular? Nos parece que la denominación debería ser *Que hacer Pedagógico, o, Hacer pedagógico, que comprendería las prácticas pedagógicas (en el sentido de Arendt), el trabajo pedagógico y la labor pedagógica.*

Referentes Bibliográficos

- Aguilar Rocha, Samadhi. "La Educación en Hanna Arendt", en Aparte Rei. Disponible en <http://serbal.pritic.mec.es/AParteRei/>
- Arendt, H. (2005). La condición humana, Barcelona, PAIDOS
- Arendt, H. (2002). La vida del espíritu, Barcelona, PAIDOS
- Arendt, H (1993). Between Past and Future, New York, Penguin Books
- Bubner, Rüdiger (1984). La Filosofía Alemana Contemporánea, Madrid, CÁTEDRA
- Castoriadis, Cornelius (1997). Ontología de la creación, Bogotá, Ensayo&Error

- Bunge, Mario (2007). A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo. Barcelona, Gedisa
- Díaz, Mario (1990). " De la práctica pedagógica al texto pedagógico" en *Pedagogía y Saberes*, No. 1 , 1990, UNIVALLE, p.14-27
- Díaz Quero, Víctor. "Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico" en *Laurus*, vol.12,Ext.2006, p.88-103, Caracas, Venezuela. Disponible en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=076109906>
- Enkvist, Inger. "Hanna Arendt y la filosofía de la educación" en *LA ILUSTRACIÓN LIBERAL*, No.41, 2009, p.51-60
- Haave, Neil. "Six Questions That Will Bring Your Teaching Philosophy into Focus" en *FACULTY FOCUS. Higher Ed Teaching Strategies From Magnus Publicatios*, JUNE 2ND, 2014
- Harari, Yuval Noah (2015). *De animales a dioses*, Bogotá D.C., DEBATE
- Himes, Hilleary; Schulenberg, Janet (2013). " Theoretical Reflections: Theory and Philosophy Should Always Inform Practice" en *VOICES OF THE CLOBAL COMMUNITY*
- Kant, I. (2002). *Crítica de la Razón Pura*, Madrid , TECNOS
- Kant, I. (2003). *Crítica de la Razón Práctica*, Buenos Aires, Editorial La Página S.A.Losada
- Kant, I.(2007). *Crítica del juicio*, Madrid, Austral
- Lobo, María Fátima (2013). *Hanna Arendt y la pregunta por la relación entre el pensamiento y la acción*, Buenos Aires, BIBLOS
- Locke, John (2012). *Pensamientos sobre la Educación*, Madrid , AKAL
- Matthews, Michael R. "Philosophical and Pedagogical Problems with Constructivism in Science Education", *Tréma*, 38, 2012, 40-55
MEN, La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje, link: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Morton, Missy; Guerin. Annie. "Sociocultural Perspectives on Curriculum, Pedagogy, and Assessment to Support Inclusive Education" en *The Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oct.2017
- Nieves Loja, Gerardo Miguel (2017). "Hanna Arendt y el problema de la Educación". *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación [en línea]. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441852191008>>
- Nixon, Jon. (2015). "Hanna Arendt and Education: Broadening the Debate", en *Prospero: A Journal of New Thinking in Philophy for Education and Cultural Continuity*, Volume 21, Issue 3, 2015, p.
- Ross, Alexandria (2013). "Reflective Pedagogy Practice: Philosophy of Education" en *LEHMAN COLLEGE, CUNY*, November 4, 2013

- Sosa León, Aura Teresa (2014). "La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación", ponencia en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, 12, 13 y 14 de Noviembre de 2014.

DEL DESACUERDO CON LA REFORMA DE LA LEY 30 AL ACUERDO POR LO SUPERIOR 2034

From the disagreement with the Reform of Law 30
to the Superior Agreement 2034 ¹⁸

Diego Mauricio Barrera Quiroga*

Barrera, D.M. (2016). Del desacuerdo con la reforma de la Ley 30 al acuerdo por lo superior 2034. Revista PACA, 8, 96-114

Resumen

El "gran diálogo nacional por la educación superior" fue presentado como la propuesta del gran consenso que se llevó a cabo en Colombia. Una suntuosa denominación, ya que ubica dicha asignación como la más amplia de las conversaciones sobre la educación en nuestro entorno nacional, resultado que el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) presentó ante la opinión pública.

Previo al proceso que llevó a cabo el CESU, en el año 2012 la Mesa Amplia Nacional Estudiantil - MANE Colombia, presentó a la sociedad colombiana una "exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para

¹⁸El presente texto hace parte de una serie de reflexión sobre la educación superior colombiana y su análisis crítico frente a la realidad actual.

* Candidato a Magíster en Educación; Licenciado en Lengua Castellana y Literatura. Docente de la Universidad de la Amazonia. Email: barreradiego1990@gmail.com

un país con soberanía, democracia y paz". El objetivo de este documento se orientó en establecer los criterios de orden político, jurídico, académico y filosófico que permitieran concretar la educación superior como un derecho fundamental y bien común para la sociedad colombiana, avanzando en la construcción de un Sistema de Educación Superior, teniendo como eje principal que la educación superior sea pública, garantizada y financiada por el Estado. Dicho movimiento estudiantil agitó la bandera democrática para la construcción de la propuesta de una educación nueva para un país con soberanía, democracia y paz, teniendo mucho eco en la movilización y sufriendo un reflujo al querer materializar la política elaborado por el conjunto social.

El siguiente ensayo crítico aborda elementos de análisis para discutir desde un diálogo polémico la situación educativa del país.

Abstract: The "great national dialogue for higher education" was presented as the proposal of the great consensus that took place in Colombia. A sumptuous denomination, since it places this assignment as the broadest of conversations about education in our national environment, a result that the National Council of Higher Education (CESU) presented to the public.

Prior to the process carried out by the CESU, in 2012 the National Student Wide Table - MANE Colombia, presented to the Colombian society an "explanatory statement of a new law of higher education for a country with sovereignty, democracy and peace". The objective of this document was oriented to establish the criteria of political, legal, academic and philosophical order that would allow to specify higher education as a fundamental right and common good for Colombian society, advancing in the construction of a Higher Education System, having like main axis that the superior education is public, guaranteed and financed by the State. This student movement, waved the democratic flag for the construction of the proposal of a new education for a country with sovereignty, democracy and peace, having a lot of echo in the mobilization and suffering a reflux in wanting to materialize the policy developed by the social group.

The following critical essay addresses elements of analysis to discuss the educational situation of the country from a controversial dialogue.

Palabras clave: Educación superior, MANE, acuerdo, CESU, diálogo.

Keywords: Higher education, MANE, agreement, CESU, dialogue.

Introducción

Según el mismo documento, el Acuerdo por lo Superior 2034 es un producto de tres años de análisis y debate en torno a la educación superior. Dicha discusión se inició desde el hundimiento del proyecto de reforma a la Ley 30 de 1992, radicado durante el primer período presidencial de Juan Manuel Santos, aunque el Acuerdo anuncia que el proyecto produjo oposición en "algunos sectores académicos, especialmente los estudiantes mayoritariamente agrupados en la Mesa Ampliada Nacional Estudiantil - MANE - reaccionaron contra el proyecto, pues consideraban que no había sido suficientemente discutido y concertado" (CESU, 2014, p. 24).

En otras administraciones, por ejemplo entre el 2002 - 2010, períodos de gobierno de Álvaro Uribe Vélez, no se deseó modificar la Ley 30 de 1992, pero a punta de decreto y resoluciones modificaron dicha Ley (algo parecido, actualmente, con el Decreto 2450 y la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016, y en especial con el Acuerdo por lo Superior 2034), además de la transformación del Instituto para el Fomento e Inspección de la Educación Superior (ICFES), convirtiéndolo en un instituto de evaluación de la educación y coordinadora en las pruebas internacionales de calidad.

Aunque la propuesta que presenta el CESU no tiene nada de innovador, creativo y nuevo, queda claro que en el Acuerdo se materializan, en su conjunto, los lineamientos de política pública que ha venido teniendo el país a lo largo de más de 20 años, significando en la actualidad una profundización de dichas políticas a través de la propuesta establecida por el CESU.

Desde el Plan de Desarrollo Sectorial (2010-2014) se ha manifestado la preocupación estatal de formar el capital humano; o sea, de desarrollar la calidad en propósito nacional. A pesar de que en el terreno de lo nacional se crea que se edifican nuevas políticas desde un escenario autónomo, la realidad es que el resultado de las mismas es del aleteo de grandes corporaciones, que a nivel mundial, orientan en nuestro país. Algo así como:

"El descubrimiento del estadounidense Charles Goodyear, en 1839, de la vulcanización, condujo a la rueda encauchada y dio paso a la llanta con cámara de aire, inventada en 1887 por el escocés John Boyd Dunlop. Además, se introdujo el motor de combustión y el uso del asfalto. Los encadenamientos industriales rápidamente trasladaron las demandas finales hacia las demandas por materias primas. El ahorro en tiempo de desplazamiento de los ciudadanos neoyorkinos o londinenses dio lugar a una cadena que llegaba a las selvas colombianas.¹⁹ " Hoy podemos hacer la misma analogía, desde un espacio mucho más relevante, porque desde la educación se quiere ingresar cada una de las exigencias que organizaciones mundiales exigen.

"Un ratoncillo fue lo que parieron".

Las palabras no son neutras: sirven para provocar algo en quien las escucha. Las palabras y las frases que utilizan las élites políticas y económicas neoliberales intentan que la ciudadanía se comporte de cierta manera, sobre todo para que adopten opiniones y comportamientos sin que los poderosos tengan que ejercer la fuerza de manera obvia. El lenguaje es la primera y más necesaria arma del capitalismo neoliberal.

Clara Valverde. No nos lo creemos. Una lectura crítica del lenguaje neoliberal. Editorial Icaria, Barcelona, 2013.

Para empezar, hay que recordar con Bernstein (1984) que los discursos son "producto de una construcción y una producción", que se originan en "una red compleja de relaciones sociales" y que "están atravesados por un orden discursivo en el cual están ubicados y en el cual ubican sus enunciados". Digo esto porque el análisis al "Acuerdo por lo Superior 2034" tiene que empezar por entender que este documento no aparece de forma providencial sino que se produce en un momento dado de la historia nacional reciente y en el marco de un intercambio de discursos entre el gobierno y los actores educativos de base, entre otros.

¹⁹Sierra, Gina Paola. En <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-262/la-fiebre-del-caucho-en-colombia>.

Previo al proceso que se encargó al CESU, en el año 2012, la Mesa Amplia Nacional Estudiantil - MANE, presentó a la sociedad colombiana una "Exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz". El objetivo de ese documento se orientó en establecer los criterios de orden político, jurídico, académico y filosófico que permitieran desarrollar una idea de educación superior entendida como un derecho fundamental y bien común para la sociedad colombiana; es decir, entender la educación superior pública, digna y financiada por el Estado.

El manifiesto de los estudiantes se hacía en el marco de la resistencia a la imposición de una reforma que anunciaba la introducción de la mercantilización de la educación superior, su empresarización y la legalización del ánimo de lucro en el campo educativo. Así es como caracterizaron los estudiantes la propuesta de reforma de la Ley 30 de 1992, contra la que lucharon en las calles hasta que el gobierno decidió retirarla de su curso en las instancias legislativas.

Sin embargo, lo que el gobierno engavetó no fue la propuesta y sus pretensiones, sino el procedimiento frontal para aprobarla. La reclamación por el diálogo y los acuerdos sobre lo educativo, que habían peleado en las calles los estudiantes, fueron contestados con el montaje de un escenario de intercambio, pregonado a los cuatro vientos para crear un estado de opinión que el gobierno acataba las reclamaciones de la juventud pero, al mismo tiempo, esa estrategia de diálogo trataba de deslegitimar cualquier acción de fuerza que pudieran desarrollar los jóvenes para ver materializadas sus aspiraciones.

Hoy ya hay estudios que coinciden con este punto de vista, por ejemplo Orozco, (2009, p. 1) afirma que la propuesta del CESU no tiene nada de innovador y creativo; por el contrario:

(...) en materia de lineamientos de política pública de educación superior, ha recogido los que existían en los planes de gobierno de las administraciones anteriores: el aumento de cobertura, en el "Plan de apertura educativa" de César Gaviria (1990-1994); la racionalización del gasto, en "El salto educativo y cultural" de Ernesto Samper (1994-1998); el mejoramiento de calidad, eficiencia y equidad

del Sistema de Educación Superior, en "Cambio para construir la paz" de Andrés Pastrana (1998-2002); y durante los dos períodos de Álvaro Uribe Vélez: ampliación de cobertura, financiamiento y racionalización del gasto en "Hacia un Estado Comunitario" (2002-2006) y mejoramiento de calidad, eficiencia y equidad, en "Estado Comunitario. Desarrollo para todos (2006-2010).

En tiempos más recientes, la preocupación por adaptar la educación a las exigencias de cierta orientación del desarrollo se pueden ubicar en el Plan de Desarrollo Sectorial (2010-2014), que expresa claramente la preocupación estatal por formar capital humano para el desarrollo.

Hacia 2014 "Colombia será reconocida como una de los tres países con mejor calidad en América Latina", entendiendo por calidad, "la formación de ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes sociales y conviven en paz. Que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, competitiva y que contribuye a cerrar la brecha de inequidad"²⁰. En consecuencia, este ha sido un esfuerzo continuo del gobierno y la manera como se ha tratado de incentivarlo es por la vía del control (Orozco, 2009, p. 2).

Lo que sí queda claro hasta aquí es que en el Acuerdo por lo Superior 2014 se materializan lineamientos de política educativa que ha venido teniendo el país a lo largo de más de 20 años, y que en la actualidad se busca profundizar mediante estrategias variadas, una de las cuales ha sido la propuesta del CESU.

El "Diálogo Nacional por la Educación Superior" es el nombre magnificado para un conjunto de conversaciones que han sido utilizadas como una cortina de humo para la imposición parcelada de aspectos sustantivos de la reforma educativa con la que los estudiantes del país habían entrado en desacuerdo dos años antes, como puede ejemplificarse con la aprobación del Decreto 2450 del 17 de diciembre del 2015 y la Resolución

²⁰ Ministerio de Educación Nacional. Plan Sectorial de Educación, p. 18.

2041 del 03 de febrero de 2016. Estos dos documentos pueden tener un efecto demoledor en la adecuación de la educación como discurso de control y como ejercicio de reproducción de las condiciones de poder y dominación utilizando el aparato educativo, mecanismo por el que pasará en los próximos años un poco más del 90% de la población del país.

La magnificación del "Diálogo por lo Superior" y su resultado, el Acuerdo, están precedidos de costosas estrategias de legitimación para un discurso espurio, ajeno a los intereses nacionales e inclinado al provecho de las élites del poder local e internacional. Martín Rojo & van Dijk (1998, p. 209) plantean la legitimación como: "la búsqueda de aprobación normativa para una actuación institucional, especialmente en el contexto de una acusación y una crisis".

El texto del CESU, denominado: *Acuerdo por lo Superior 2013. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*, que pretende ser el resultado de un "gran diálogo nacional", está poblado de estrategias de legitimación y, como es obvio, se trata de legitimar lo que es ilegítimo. Por ejemplo, sus cifras abultadas juegan a impresionar a los lectores: trabajo cuya duración superó los mil días, participación de 33.000 mil personas 155 espacios de "debate"; 32 departamentos recorridos y 6 regiones impactadas; 2 eventos internacionales y 29 proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, los que sirvieron de apoyo para la construcción del documento. Todos esos datos, la presentación del documento por parte de Edgar Morin y el manejo de los espacios, las fuentes y ciertas palabras como paz, buscan crear ante la opinión pública un consenso a favor de la propuesta que permita desarrollar una aceptación suficientemente amplia en la comunidad, para que la medida sea admitida al interior sin las críticas, las reticencias y resistencias que pueda generar su implementación.

Como se hace evidente si se leen los elementos previos a la propuesta, la misma composición del CESU descarta la posibilidad de inclusión de los derechos de las mayorías en el diseño de la política pública educativa. Los pocos afectados que lograron hacer oír su voz quedaron registrados así en el documento: "(...) algunos sectores académicos, especialmente los estudiantes mayoritariamente agrupados en la Mesa Ampliada Nacional

Estudiantil -MANE- reaccionaron contra el proyecto, pues consideraban que no había sido suficientemente discutido y concertado" (CESU, 2014, p. 24). Para legitimar la participación de los estudiantes, sin considerar la propuesta de la MANE, se integró a los diálogos una organización estudiantil como FENARES, que se caracteriza como una quinta columna de los intereses de los sectores amplios de la población estudiantil universitaria. La MANE fue desoída porque desde el principio rechazó la versión de educación superior que se quería imponer a los colombianos utilizando el marco de diálogo del CESU.

Como puede verse, a pesar de que se haya querido hacer creer, desde el escenario magnificado del CESU, que se edificaban nuevas políticas públicas educativas, la realidad es que se trataba de vino viejo en odres nuevos.

Para comprender las sinuosidades que ha recorrido el camino de la reforma y su texto, hay que entender su contexto. El reloj de la historia no se detiene y los avances de la producción actual para el mercado tienen características propias de las nuevas exigencias del desarrollo de la economía de mercado. Por esta razón es obligatorio comprender que los habitantes de los sitios donde se realocaliza la producción tengan una educación que responda a la formación del capital humano necesario para que se dinamice el engranaje productivo local, de acuerdo con los nuevos parámetros impuestos desde las metrópolis.

En desarrollo de esas tendencias de la historia, desde hace más de cuarenta años se han agudizado las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales en el mundo. La década de 1970 constituyó la ruptura con las lógicas de producción impuestas para esa época. Además de las derivaciones en las relaciones laborales, emergieron nuevos horizontes para el mercado. El 1973, de manera particular, la crisis en la producción petrolera puso en peligro el sistema económico mundial, lo que llevó a adoptar nuevas estrategias a través de modelos, para profundizar en la aplicación de los lineamientos impulsados desde el Consenso de Washington, en la década del 90, como mecanismo para la superación de la crisis.

Dichos mecanismos actualmente abarcan la privatización de lo público, la financiarización²¹ y mercantilización de derechos como la vivienda, la salud, las pensiones, la educación y los servicios públicos, la flexibilización y precarización laborales, la doble explotación del trabajo, el reforzamiento de la división internacional del trabajo y la profundización de la dependencia y subordinación de los países de la periferia (MANE, 2012, p. 6).

Se acude aquí al concepto de división internacional del trabajo (*International Division of Labour*) que corresponde al proceso de producción mundial entre regiones y países, mediante la especialización en la elaboración de determinados bienes, por lo que los entes políticos (Estados) cumplen funciones diferentes en el proceso de la producción mundial, de acuerdo con sus diferentes condiciones de producción y disponibilidad de recursos.

Desde los tiempos de Adam Smith, David Ricardo y John Stuart Mill se vislumbró este fenómeno. Ricardo elaboró su teoría de los costes comparativos para explicarlo en el comercio internacional y J. S. Mill la completó con su tesis de que cada país produce las mercancías en que tiene ventaja con relación a los otros. Esta ventaja se origina en la diversidad de aptitudes productivas entre los países. Es la denominada "ventaja comparativa". La tienen los que disponen de mejores condiciones -y, por tanto, costes menores- para la producción de determinados bienes²²

Así que a cada país le corresponde especializarse de acuerdo con las imposiciones de las organizaciones económicas a nivel mundial para la inserción en escenarios de intercambio, así sean relaciones desiguales o explotadoras. La producción y comercialización de las mercancías toman mayor importancia cuando el costo de su producción sea más bajo, lo que implica que la mano de obra sea más barata en la intervención

²¹ Financiarización significa que, en el proceso económico, la lógica financiera se sobrepone a la lógica productiva". Ver Financiarización: nuevo orden social y político, Artículo de César Giraldo, Profesor Asociado Universidad Nacional de Colombia.

²² Tomado de la página web:

<http://www.encyclopediadelapolitica.org/Default.aspx?i=&por=d&idind=492&termino=>. Revisado el 15 de marzo de 2016.

manufacturada de los productos, para lo cual se implementa la relocalización de la producción y la maquila, que es la mano de obra sobre-explotada para el beneficio de los dueños de los medios de producción.

Las relaciones que trae consigo la nueva International Division of Labor pasan por la implementación, en países subdesarrollados como el nuestro, -productor de bienes agropecuarios y materias primas- y abarcan la reprimarización de sectores productivos y la tercerización de la economía.

Los sectores primarios abarcan las actividades que se especializan en la extracción de materias primas y recursos naturales, lo mismo que en la explotación intensiva de la fuerza de trabajo; el sector Terciario incluye todas aquellas actividades que no producen mercancías, pero que son necesarias para el funcionamiento de la economía, por ejemplo, el comercio, los transportes, los restaurantes, las comunicaciones, los hoteles, los servicios financieros, el ocio, los servicios de educación, los servicios profesionales, la administración pública, los servicios públicos entre otros (MANE, 2012, p. 8).

Además del papel del manejo de las relaciones del poder y la dominación mediante el control del discurso educativo, la educación juega otro rol relevante para el proceso económico, sobre todo desde una mirada de servicio educativo para la población y su proyección en la actividad laboral y de conocimiento para el trabajo, o como el Acuerdo por lo Superior lo denomina "formación para el trabajo y de desarrollo humano, y con las necesidades del mercado laboral" (CESU, 2014, p. 121), o sea, con la necesidad que determinan las orientaciones del mercado.

Con la firma del Tratado de Libre Comercio entre Colombia y EE.UU se reglamentaron entre los dos países, relaciones comerciales, con el fin de incrementar los flujos de comercio e inversión y, por esa vía, su nivel de desarrollo económico y social. La firma del tratado implica la imposición de condiciones a los nuevos miembros de la comunidad comercial, en nuestro caso, el abastecimiento de materias primas. Pero esa relación no solamente pasa por actividades económicas y externas al contexto nacional, sino que, por el contrario presenta una inserción en espacios como la educación, tal como lo he tratado de exponer en las líneas anteriores.

En el TLC, en el Artículo 12 sobre Trato Nacional, el Estado encubre una maniobra dirigida a acelerar el proceso de desfinanciación de la educación superior pública, sumada a la promoción de una competencia perversa con instituciones extranjeras guiadas por el ánimo de lucro. El artículo 11.4 sobre acceso a los mercados, no restringe tipos específicos de personerías jurídicas, abriendo la posibilidad del establecimiento de universidades con ánimo de lucro. Al abrirle paso al ánimo de lucro en la educación superior se acepta que existan instituciones que tengan como fin el usufructo, primando este sobre los objetivos de garantizar la educación como derecho fundamental y bien común, que requieren una adecuada financiación para su pleno cumplimiento. Además, la cláusula sobre supresión de requisitos de desempeño en el artículo 10.9, niega cualquier posibilidad que tenga el Gobierno nacional para regular el desempeño de la prestación de servicios, imposibilitándolo para ejercer vigilancia y control sobre las garantías para la calidad a las IES extranjeras; además, elimina cualquier posibilidad de transferencia tecnológica, violando la autonomía propia del Sistema de Educación Superior y la responsabilidad de construir calidad educativa (MANE, 2012, p. 8).

Participar en un proyecto global significa inscribirse dentro de las coordenadas de un modelo de producción, lo que conlleva a ajustarse a unas exigencias impuestas por quienes manejan el modelo (países industrializados). Por lo que la entrada en vigencia de dichos tratados constituye hechos de recolonización del país, como los procesos de relocalización productiva, entre otros.

Parte de la materialización de estas políticas económicas se va concretando con la promulgación de leyes que atienden las orientaciones internacionales. Los artículos 222 y 223 del Plan Nacional de Desarrollo, por ejemplo, incluyen modificaciones estructurales que pasan por nuevos estándares de competitividad y calidad a determinados programas universitarios, así como la privatización y tercerización de los recursos a través de su "funcionamiento e inversión... por los recursos y rentas propias de cada institución" (PND, 2015, p. 93).

La ubicación de la reforma a las licenciaturas en el Artículo 222 del Plan Nacional de Desarrollo está en el sitio donde deben estar, como lo señaló

Édgar Morin, (CESU, 2014, p. 11) donde lo que importa es el desarrollo económico y, en ese escenario, el desarrollo educativo solo sirve para propiciar la idea de desarrollo a la que se orienta el documento.

Las inquietudes del gobierno en materia de aumentar la capacidad del país en el contexto de la economía global han hecho que emane la duda por el papel que deben jugar las universidades, y la articulación con otros niveles de formación, y la demanda ocupacional del país. El Informe de evaluación de la OCDE, de 2012 concluye: "El progreso hacia un Marco Nacional de Calificaciones ha sido lento... Las universidades públicas necesitan mejorar sus vínculos con los empresarios, incluyéndolos en el diseño curricular (...)" (OCDE, 2012, p. 3).

Es por eso que se toman nuevas medidas, orientadas a ser coherentes con lo que se ha expuesto por otras entidades de orden mundial. Es así como la educación técnica, tecnológica y para el desempeño de artes y oficios específicos, llamada en el Acuerdo "para el trabajo", crea una contraposición con la educación universitaria, creando en la primera, una línea hacia el desarrollo de lo práctico, y para la educación universitaria, una visión solamente desde lo teórico, sin hablar de la técnico-tecnológico laboral, que lo circunscriben en el escenario del mercado laboral.

En lo relacionado con esta última, reúne tres tipos de educación diferentes en un conjunto heterogéneo, la tecnológica implica la construcción de saberes desde la práctica a partir de fundamentos teóricos; la técnica, el dominio de un conjunto de operaciones funcionales dentro de un campo de conocimiento determinado; mientras la educación para el desempeño de artes y oficios específicos, como su denominación lo indica, encierra el aprendizaje de pericias particulares (Mora & Múnera, 2014, p. 7).

La necesidad que se orienta desde entidades de orden mundial no debe dejar por fuera las necesidades que requiere nuestra Nación, desde la perspectiva educativa. Nuestra sociedad requiere una oferta educativa que desarrolle capacidad práctica, construcción teórica y una elaboración reflexiva y crítica. Y no es que la educación técnica y tecnológica, o la que se proyecta el Acuerdo, no la tenga; por el contrario, la subvaloración y la percepción mecánica y utilitarista de dichos niveles educativos llevan a la conclusión de lo relegadas que se encuentran en las ofertas laborales, o sea, en la práctica laboral.

No obstante, el "Acuerdo" reúne diferentes tipos de educación, caracterizados por una baja financiación y poca fundamentación académica, como la tabla de salvación para la educación terciaria colombiana o, más bien, para los estudiantes que no van a poder ingresar a universidades cada vez más reservadas a las élites económicas o culturales. Los transforma en una formación residual generalizada por motivos financieros, ajenos al derecho a la educación superior (Mora & Múnera, 2014, p. 7).

En Colombia, las personas que hacen parte del veinte por ciento (20%) de la población con mayores ingresos económicos, tienen diez veces más posibilidades de acceder a la educación superior, que las comprendidas en el veinte por ciento con menores ingresos. De acuerdo con el más reciente informe del Centro Universitario de Desarrollo (CINDA) sobre la educación superior en Iberoamérica, en 2009 la "brecha" de cobertura entre el grupo más rico y el más pobre del país era la más amplia de esta región imaginaria, al aproximarse a los 80 puntos de diferencia (Brunner y Ferrada, 2011, p. 168).

Mediante cifras y datos internacionales, el "Acuerdo" pretende jugar con las necesidades para legitimar los lineamientos que se integran en la educación nacional. Por ejemplo, mediante datos comparativos con países como Alemania, y utilizando nociones de país desarrollado, la proporción entre la educación universitaria y la técnico-tecnológica-laboral es contraria a la de nuestro medio. Según el "Acuerdo", para "el año 2034 la matrícula técnica y tecnológica será del 65% mientras que la universitaria representará el 35%, acercándonos a la composición de la matrícula de un país como Alemania" (CESU, 2014, p. 154).

La realidad es otra, ya que, por ejemplo, el porcentaje de los estudiantes inscritos en las instituciones de educación superior, en Alemania, durante el semestre de invierno 2009-2010 (para tomar un referente temporal), era del 65,68% en las universidades y el 30,41% en las escuelas técnicas superiores (Goethe Institut). Por lo que de hecho, interpretamos que lo que se pretende es imponer modelos que no corresponden a nuestra sociedad, ya que requerimos procesos evolutivos dinamizadores para la modernización, y no criterios de rentabilidad económica.

Es así como en el marco de la formulación de política pública y por recomendación del Banco Mundial y de la OCDE, el gobierno se ha empeñado en el diseño de un nuevo sistema de educación superior. Este tema supone que el país debe avanzar hacia la redefinición pública del concepto de educación "terciaria", aunque vamos encontrando inconsistencias desde su promulgación.

Considerar que el problema de nuestras instituciones pasa solamente por lo financiero, y que esto se resuelve con la distribución de los recursos que algunas instituciones de educación superior obtienen, es ingenua. Las inversiones siguen siendo pocas, las cuales exclusivamente alcanzan para su funcionamiento o pequeñas inversiones que se deben hacer para la manutención de las mismas.

Aunque no pasa exclusivamente por lo financiero, es necesario entender las condiciones sociales en las cuales se mueve la oportunidad de ingreso de las personas que desean acceder a un escenario de formación académica.

De acuerdo con el más reciente informe del Centro Universitario de Desarrollo (CINDA) sobre la educación superior en Iberoamérica, en 2009 la 'brecha' de cobertura entre el grupo más rico y el más pobre del país era la más amplia de esta región imaginaria, al aproximarse a los 80 puntos de diferencia (...) En el lenguaje técnico utilizado en el estudio, la tasa bruta de cobertura para el quintil 5 (el más rico) era del 88%, mientras para el quintil 1 (el más pobre) solo llegaba al 8,5%. En otras palabras, entre los colombianos y colombianas con mayores recursos económicos estudiaban en la educación superior casi noventa personas de cualquier edad, con respecto a cien entre los 17 y los 21 años, al tiempo que entre los de menores recursos únicamente lo podían hacer nueve de cada cien, alargando un poco la cifra, con referencia al mismo rango de edades (Múnica, 2013, pp. 47-48).

Así que los elementos de cobertura, inserción y manutención en los espacios de formación se garantizan para quienes obtienen oportunidades económicas que ayudan a su permanencia y acceso a la misma, una forma

de privatización en la educación. En términos de cobertura para el CESU, la población con menores ingresos se vuelve una fuente importante para el ingreso de mecanismos crediticios hacia dicho sector, pero también, desde gobiernos anteriores, han optado por convertir el Servicio Nacional del Aprendizaje SENA en una institución orientada además de la "educación para el trabajo" (como si los demás niveles de formación no fueran para el trabajo), brindando también una formación técnica y tecnológica con bajos niveles de inversión.

Mientras el gasto público en el SENA fue subiendo hasta llegar al 18% del total destinado a instituciones de educación superior, los recursos otorgados por el Estado para el financiamiento de las universidades públicas registraron un descenso, como porcentaje del PIB: pasaron del 0.56% en 1995 al 0.38% en 2011 (Mora & Múnera, 2014, p. 20).

Es por ello que el Acuerdo apela a la igualdad de oportunidades, aunque realmente ofrece "oportunidades desiguales" porque no traza líneas directas para disminuir la brecha hacia el acceso en el proceso académico universitario, por el contrario, ubica nuevos niveles de formación en la población y los pone a competir por recursos que seguirán disminuyendo en una sola bolsa. Dicha propuesta ha sido concebida como la mejor alternativa para conciliar los principios de eficiencia e igualdad, bajo criterios de mérito individual se asume que las desigualdades producidas en el marco de la competencia entre individuos resultan legítimas y alientan la mayor productividad de los agentes. Por lo que el sistema reduce su acción de garantizar a quienes superen las barreras y reglas de juego que han puesto a todas las personas.

Tilly (2000) advierte que el discurso de la igualdad de oportunidades oculta procesos de "acaparamiento de oportunidades" realizados por sectores no elitistas de la sociedad que aprovechan capitales culturales y/o sociales heredados para acceder a recursos valiosos u ocupar ciertas posiciones sociales aventajadas. El objetivo del acaparamiento de oportunidades es monopolizar dichos recursos o posiciones.

Por lo que conllevaría a que, para llevar a cabo la igualdad de oportunidades, sería necesario extender oportunidades de acceso para aquellos que no pueden hacerlo, pero que pueden generar producción a través de su mano

de obra, por lo que el sistema proclama la profundización de créditos educativos, dejando a un lado las obligaciones del Estado en brindar la educación como un derecho y no como un servicio social al cual solo acceden quienes tengan mejores condiciones de vida (económicas).

Para la propuesta de política pública, el Acuerdo expresa un elemento articulador del sistema de educación superior, la sostenibilidad financiera, lo cual no es concreto en la propuesta que allí se expone. Todo indica que la política que tendrá profundización para la financiación de la educación serían los créditos otorgados por el Icetex, lo que lleva a pensar que es el mecanismo privilegiado para alcanzar la cobertura en 2034, y que el CESU propone.

Es necesario entender que los escenarios de la financiación y la universalización de la educación son elementos relacionados, debido a la demanda que se viene generando en la sociedad, demanda que pasa por estructuras de conocimiento y de producción. Aunque la planificación estratégica para la financiación del sistema educativo no conlleva realmente al aumento presupuestal para atender las necesidades académicas sino, por el contrario, hace parte de una respuesta burocrática a la ampliación de cobertura, o sea, más personas por el mismo presupuesto o menor si es posible. Como lo expresa el docente de la Universidad Nacional de Colombia, Leopoldo Múnera: "la mayoría de los 10 temas y los 136 lineamientos del mapa estratégico están dirigidos a responder fundamentalmente a los retos de la competitividad económica y a las necesidades de un mercado de trabajo supuestamente invariable en los próximos veinte años".

Para alcanzar las metas de cobertura en 2034, es ineludible entender las dos propuestas que presenta el CESU para los escenarios de cobertura: uno intermedio y otro ideal, con indicadores que pasan por la tasa bruta de cobertura, las matrículas en cada uno de los niveles educativos, desde el pregrado hasta el posgrado.

Cada escenario propone una meta determinada en cuanto al número de estudiantes que estarán matriculados en 2034 en el sistema de educación superior. El escenario intermedio prevé la creación de 908.000 cupos de pregrado y una participación de la matrícula

universitaria del 40% frente al 60% de la matrícula en educación técnica y tecnológica. Por su parte, el escenario ideal considera la creación de unos 1.700.000 cupos. La matrícula universitaria representará el 35% del total y la educación técnica y tecnológica el 65%. En el caso de la educación posgradual, el primer escenario contempla la creación de 58.000 cupos, mientras que el segundo considera la creación de 207.000. Llama la atención que los dos escenarios conducen al estancamiento de la cobertura universitaria, en ambos baja, de 1.370.682 a 1.234.838 en el intermedio y a 1.365.219 en el ideal. La propuesta consiste en mantener las universidades reservadas a una "minoría privilegiada (Mora & Múnera, 2014, p. 16).

La meta que se establece en el Acuerdo para beneficiar a personas que deseen ingresar en el nivel de educación terciaria la determinan los créditos del ICETEX, lo que conlleva a una ampliación de deudores, pero también un incremento de presupuesto que podría ir subsanar problemas directos que tienen las universidades, o sea, apoyar la desfinanciación a través de aportes mayores a las instituciones de educación superior públicas. Por lo que deriva que en el Acuerdo se plantea modificar, directamente el espíritu de los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992, en donde se expone taxativamente que la financiación es de naturaleza estatal a las universidades públicas de Colombia.

Por lo que entendemos que los cambios del sistema de educación superior, al cual están sometidos en el mundo por la expansión, diversificación y complejidad creciente de estos sistemas, la presencia de nuevos actores públicos y privados, los roles que vienen asumiendo las nuevas tecnologías en los procesos de formación, las funciones que han privilegiado los Estados en sus relaciones con las instituciones de educación superior - IES (evaluación, financiamiento, intermediación de la industria y el mercado, etc.) y la transformación de las universidades públicas (legitimidad, autonomía, etc.), entre otros (Miña & Bernal, 2014, p. 17), llevan a reorientar cada una de las estructuras de una sociedad.

Para legitimar los discursos bajo la carátula de la necesaria intervención, como si fueran los salvadores de esta situación, agrupan datos y procedimientos estadísticos. Por eso los investigadores de la OCDE y el

Banco Mundial llegaron a la conclusión de que en Colombia los estudiantes pertenecientes a las familias de mayores ingresos económicos "solo" tenían cinco veces más posibilidades de acceder a la educación superior que los más pobres. Según su trabajo, en 2009 la tasa de cobertura neta del quintil más pobre (9,7%) fue un poco superior a la bruta calculada por el CINDA, pero la del quintil más rico fue muy inferior (50%) (OCDE y Banco Mundial, 2012, p. 114), lo que el Acuerdo retomó, proponiendo como forma de solución un aumento presupuestal a las condiciones crediticias, a través del ICETEX: "los recursos presentaron un crecimiento real del 22%, mientras que los fondos destinados a financiar la demanda, como los asociados a los programas del ICETEX, presentaron un crecimiento en términos reales del 39.1%" (CESU: 2014: 86), focalizándolos en los sectores más pobres, o sea, profundizando la brecha y posicionando la educación en un sector financiero y lucrativo: "El gobierno nacional emprendió, a través del ICETEX, el proyecto Acceso con Calidad a la Educación Superior, ACCES. Su objetivo fue el desarrollo de un programa de crédito educativo masivo con focalización en los estudiantes más vulnerables..." (CESU, 2014, p. 89).

Se ha creado, además, el riesgo de pensar las universidades como empresas y la educación como producción, lo cual precariza la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y reproduce dinámicas indeseables para las sociedades actuales como el acelerado aumento de estratos administrativos y burocráticos, la promoción de la deuda estudiantil, la ausencia de vínculos profundos, la desconfianza en la democracia como mecanismo a través del cual se determina la naturaleza de la universidad y su funcionamiento, entre otros. (Miña & Bernal, 2014, p. 17).

Referencias Bibliográficas

- Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz (2014)
- Banco Mundial y OCDE. (2012) Evaluaciones de políticas nacionales de Educación La Educación superior en Colombia. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20>

de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%
20superior%20en%20Colombia.pdf

- Bernstein, B., & Díaz, M. (2017). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
- Cruz, Edwin. (2012) "La MANE y el paro nacional universitario de 2011", en: *Revista Ciencia Política* N° 14, julio-diciembre de 2012, pp. 140-193.
- Departamento de Planeación Nacional. (2010). Plan Sectorial de Educación 2010- 2014. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf
- FUN Comisiones MODEP (2013) "RECOMENDACIONES" DE LA OCDE: Los planes de la administración Santos para la educación superior en Colombia, consultado en: http://funcomisionesmodep.org/index.php?option=com_content&view=article&id=175:recomendaciones-de-la-ocde-los-planes-de-la-administracion-santos-para-la-educacion-superior-en-colombia&catid=48:academicos&Itemid=48
- Goethe Institut "La elección del centro de educación correcto", en: <http://www.goethe.de/ins/us/lp/prj/tod/der/stu/bif/es11989708.htm>, fuente: Oficina Federal de Estadística, consultado el 13 de marzo de 2016.
- Mesa Amplia Nacional Estudiantil (2012). Exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz. (Doc. Escrito).
- Múnera, Leopoldo. (2013) Cuando la inclusión social no es igualdad de oportunidades (La reforma a la educación superior en Colombia). *Revista Foro*.
- Orozco Silva, Luis Enrique. (2009) Alcances y límites del Acuerdo por la Educación Superior 2034 Políticas de Educación Superior en Colombia. 2009-2013. Bogotá: Editorial Uniandes.
- Sánchez, F. (2013). El financiamiento de la Educación Superior en Colombia. En Orozco, L. (Compilador). (2013). *La Educación Superior. Retos y Perspectivas*. Bogotá: Editorial Uniandes.
- Sierra, G., P. (2011). *La Fiebre del Caucho en Colombia*. Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango
- Tilly, Charles. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

PROPUESTA CURRICULAR ALTERNATIVA PARA EL EJERCICIO Y LA VIVENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Alternative curricular proposal for the practice and experience
of Human Rights in educational institutions

Nelson Ernesto López Jiménez*
María Fernanda Pérez Gutiérrez**
Wilson Roberto Perdomo Cortes***

López, N.E., Pérez, M.F. & Perdomo, W.R. (2016) Propuesta curricular alternativa para el ejercicio y la vivencia de los derechos humanos en las instituciones educativas. Revista PACA, 8, 115-138

Resumen

Este artículo tiene como propósito central analizar las expresiones del currículo oculto en algunas instituciones educativas del Departamento del Huila y sus implicaciones en las distintas formas de violencia escolar en el contexto de la política sobre los Derechos Humanos que existe en Colombia.

La problemática de los Derechos Humanos en América Latina y en Colombia ha adquirido una relevancia fundamental debido a la existencia

*Doctor en Educación. Docente de tiempo completo de la Universidad Surcolombiana, Director del grupo de investigación PACA. Email: nelopez53@gmail.com.

**Magíster en Educación. Co-investigadora del grupo de investigación PACA. Email: nanita_12_88@hotmail.com.

***Comunicador social y periodista. Co-investigador del grupo de investigación PACA. Email:wilsonperdomo07@gmail.com.

de condiciones reales que afirman y denuncian su violación sistemática, producto de políticas y acciones fundamentadas en las formas de violencias y en el autoritarismo de muchos de los gobiernos de los países del área. En este contexto resulta importante indagar sobre la responsabilidad que tienen las Instituciones Educativas IE en cuanto a la defensa, el reconocimiento y el respeto de los Derechos Humanos DDHH.²³

Se plantea que a través del currículo oculto se vehiculizan una serie de violencias, que al no ser consideradas relevantes, crean el espacio propicio para la violación permanente de los DDHH en la medida que no se acepta ni respeta la diferencia, la otredad, la singularidad, creando un ambiente de atropello, abuso, inseguridad, incertidumbre, miedo, que afecta y pone en cuestión los logros señalados en los diferentes propósitos y principios de las IE.

En síntesis, la problemática que orienta y determina este artículo se concreta en el estudio, análisis, caracterización e intervención de los Derechos Humanos y sus implicaciones con las diversas formas de violencia escolar expresadas en el currículo oculto.

Palabras clave: Derechos Humanos, currículo oculto, violencia escolar, Educación, Currículo.

Abstract

The main purpose of this article is to analyze the expressions of the hidden curriculum in some educational institutions of the department of Huila and their implications in the different forms of school violence in the context of the policy on Human Rights that exists in Colombia.

The concern about Human Rights in Latin America and Colombia has acquired a fundamental importance due to the existence of real conditions that affirm and denunciate its systematic violation, product of policies and actions based on the forms of violence and the authoritarianism of many governments of the countries in the area. In this context, it is important

²³Esta es una de las conclusiones producto de la primera fase de esta investigación que se orientó a sustentar la relación tensionante y conflictiva entre Currículo y los DDHH.

to ask about the responsibility of the IE (Educational Institutions) for the defense, recognition and respect of Human Rights.

It is proposed that through the hidden curriculum a series of violence are transmitted, that, when not considered relevant, create the conducive space for the permanent violation of Human Rights insofar as the difference, the otherness, and the singularity are not accepted or respected, creating an environment of abuse, insecurity, uncertainty, fear, which affects and calls into question the achievements indicated in the different purposes and principles of IE (Educational Institutions).

In summary, the problem that guides and determines this article is concretized in the study, analysis, characterization and intervention of the Human Rights and its implications for the different forms of school violence expressed in the hidden curriculum.

Key words: Human Rights, hidden curriculum, school violence, Education, Curriculum.

Introducción

El Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, viene trabajando de manera sistemática las problemáticas surgidas de la relación existente entre los Derechos Humanos y las diferentes realidades curriculares presentes en los procesos formativos.

El currículo se asume como el *proceso de selección, organización y distribución del conocimiento considerado válido para alcanzar los propósitos de formación*²⁴ (López: 2003), de ahí, que se considere importante indagar de manera puntual sobre los impactos y efectos de lo que se ha denominado "currículo oculto", es decir, lo que no se dice en los documentos oficiales institucionales que constituyen el Discurso Regulatorio Institucional DRI²⁵ (PEI, Estatuto General, Manual de Convivencia, otros) pero que existe, se evidencia, se concreta, se presenta en todas y cada

²⁴López Jiménez Nelson E. (2003) *La De-Construcción Curricular*. Editorial Magisterio.

²⁵Díaz V. y López, N. E. (2001). *El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia*. Colciencias, Universidad Surcolombiana.

una de las interacciones que los miembros de las instituciones educativas IE desarrollan en el marco del proceso formativo.²⁶

El presente artículo se justifica de manera concreta debido a la preocupación de hacer inmersión en la realidad de las IE (que integra universidades, instituciones de educación superior, colegios, escuelas, centros de educación no formal, otras), para identificar, estudiar, caracterizar, intervenir y superar las diferentes formas de violencia(s), desconocimiento, violación, restricción, negación de los derechos humanos que le asisten a todo ser humano, por su condición.

El currículo oculto "lo que realmente es válido y real en las IE" no ha sido asumido como problemática sustantiva, de ahí que cuando se analiza la realidad escolar, es muy común encontrar información relacionada con su dimensión cuantitativa (número de alumnos, número de aulas, profesor de planta, ocasionales, medio tiempo, cátedra, índices de permanencia y abandono, graduados, etc), la dimensión cualitativa (que explicaría la razón de ser de los procesos) no ha sido abordada de manera consistente, seria y sistemática, razón por la cual, esta investigación pretende, de manera concreta, profundizar en la "naturaleza de las relaciones sociales que se dan en la IE y a través de ellas determinar las diferentes formas de violencia(s) que ellas agencian", lo cual permite contar con referentes básicos y determinantes para la construcción de identidad y subjetividad de estudiantes, profesores y directivos.

Referentes teóricos, conceptuales y legales

Uno de los referentes que se retomaron para esta investigación es el planteamiento teórico del currículo oculto y su relación con la pertinencia de los Derechos Humanos desde las políticas públicas.

Se considera adecuado resaltar el carácter polisémico que comporta la noción de currículo. Existen diferentes planteamientos en torno a la concepción y representación del mismo (Castoriadis: 2004); lo que hay que destacar en cualquier definición de currículo son los aspectos o

²⁶Según Jurgo Torres (1994) "la investigación etnográfica nos permite ver con mayor claridad lo que realmente sucede en el interior de ese nicho ecológico que son las instituciones educativas IE. Currículo Oculto. Ediciones MORATA

intereses que se pretenden enfatizar en cada una de ellos; existen concepciones que están íntimamente relacionadas con la transmisión de conocimientos y su carácter o intencionalidad están supeditados a los conocimientos o contenidos que transmiten. Por otra parte, se dan concepciones sustentadas en la crítica y transformación de la realidad y contextos en donde se desarrolla el proceso curricular, que se adentran en las problemáticas que sustentan la razón de ser del mismo (Apple, Giroux, Magendzo, Ferrada, Stenhouse, Díaz, López Jiménez, entre otros.).

Dado que el propósito central de la presente investigación es el de determinar la relación existente entre el currículo oculto, los DDHH y las formas de violencia (s) que se generan en la IE, se considera conveniente explicitar la concepción que se maneja de currículo. Este se asume como un *"proceso eminentemente investigativo, al cual se accede por aproximaciones sucesivas y resultado de un trabajo de elaboración permanente y colectiva donde la indagación sistemática, la pregunta, la duda, el interrogante y la incertidumbre se convierten en elementos dinamizadores de esa búsqueda"*(López:2003).

No obstante, se observa una problemática relacionada con la coherencia y consistencia entre el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular; es evidente su divorcio y separación, lo cual genera un distanciamiento entre lo que se dice (planea) y lo que se desarrolla (ejecuta), y es en esta brecha o distancia que se expresa el currículo oculto.²⁷

Se trata de explicar inicialmente la fractura existente entre la escuela y la realidad implícita (currículo oculto) y sus implicaciones con el ejercicio de los DDHH. En esta concepción se descarta de manera contundente la pretensión de "neutralidad valorativa" que acompaña buena parte de las elaboraciones curriculares del denominado currículo enciclopédico, academicista y asignaturista (currículo explícito). Es conveniente indicar que el proceso curricular adquiere una naturaleza política dado que comporta estructuras de poder y control (Bernstein: 2003) que a su vez agencian determinaciones en cuanto a la construcción de subjetividad y

²⁷ López Jiménez, Nelson. (2006). Retos para la Construcción Curricular. Colección MESA REDONDA, No. 42. Editorial Magisterio. Tercera Edición

de identidad. En este contexto es importante destacar el llamado que nos hace Gentili (2015) "la fragmentación y segmentación del sistema escolar, en particular de la oferta de nivel medio; el desprecio o la indiferencia hacia los grupos más postergados, por ejemplo los sectores rurales, la desigualdad y la injusticia social que han interferido en las condiciones efectivas para hacer realidad demandas de justicia e igualdad inherentes a cualquier democracia moderna; la relevancia de una parafernalia de leyes, tratados y acuerdos nacionales e internacionales destinados a proteger y promover los Derechos Humanos y, dentro de estos, de forma indivisible, la educación, en un marco sorprendente de ineficacia de la ley y de los recursos jurídicos que deberían hacerla cumplir."

El currículo oculto "hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional".²⁸

El currículo oculto se concibe como "*lo que realmente se produce en las IE como consecuencia de las interacciones sociales de los diferentes actores de la realidad educativa y que no está explicitado en el Discurso Regulatorio Institucional DRI*"²⁹. El análisis desarrollado demuestra que las formas de violencia(s) que se presentan en la IE son agenciadas, desarrolladas y viabilizadas por el currículo oculto, creando todas las condiciones para el desconocimiento, violación, conculcación de los DDHH. En esta perspectiva resulta muy útil consignar que "*el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental, desde la Declaración de 1948, constituye el punto de partida para la construcción de toda política educativa que aspire a sustentar los fundamentos de una democracia efectiva y duradera. Así, el cumplimiento de los principios que fundamentan el carácter de la educación como derecho humano en dicha proclama y en la Convención sobre los Derechos del Niño resulta una obligación jurídica y ética por parte de los 192 Estados miembros de las Naciones Unidas. Violar este derecho*

²⁸Torres, S. Jurgo. (1994). "El Curriculum Oculto". Ediciones MORATA. Quinta Edición. Madrid.

²⁹López y Díaz. (2004). El discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia. Colciencias-Universidad Surcolombiana.

significa violar un Derecho Humano Fundamental y, de esta forma, poner en cuestionamiento el orden jurídico sobre el cual se sustentan los principios de una sociedad libre e igualitaria, solidaria y democrática. Si todo esto es correcto, deberíamos asumir sin medias palabras que negar a un pueblo el derecho a la educación constituye un delito contra la humanidad" (Gentili: 2015).

El equipo investigador consideró necesario realizar una revisión sistemática del *Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo Colombiano, 1075 del 26 de mayo de 2015* del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de identificar los aspectos específicos que en materia de prevención, regulación y defensa de los Derechos Humanos en la escuela se encuentran consignados en dicha norma.

La importancia del análisis de la dimensión legal y jurídica del campo donde se ubica la problemática de los DDHH intenta responder a una postura relacionada con la insuficiencia de las normas si estas se quedan solamente en el campo enunciativo. Su validez, pertinencia y aplicabilidad exigen una relación constructiva entre las dimensiones teóricas y prácticas de su aplicación; no obstante, es necesario precisar, como a continuación se reseña, que no es por falta de regulaciones en el orden jurídico que los DDHH no se ejercen ni se respetan en la IE .

El Discurso Regulatorio General DRG (Políticas Públicas en Colombia) contempla de manera detenida y puntual las diferentes regulaciones cuyo cumplimiento garantizaría el ejercicio de los DDHH en la IE. No obstante, se demostrará más adelante como resultado del trabajo de campo y su respectivo análisis, que la normatividad sobre las conductas y comportamientos que garantizan el ejercicio de los DDHH en la IE no son suficientes ni se convierten en prueba de su respeto; por el contrario, se advierte con preocupación que en muchas realidades escolares, no superan el nivel discursivo de las mismas. Esto significa que no es que no existan normas, lo preocupante es que no se cumplen.

En relación con la metodología utilizada es conveniente señalar que la investigación se orientó desde la perspectiva cualitativa que *implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales-entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos,*

imágenes, sonidos - que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas". (Rodríguez, Gil y otros, 2011).

Se logró que la "voz de los actores" (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia) encontraran un escenario propicio para establecer diálogos intencionados en torno a lo que realmente acontece en el proceso formativo. Se analizaron las miradas, concepciones, percepciones que los protagonistas de la realidad escolar han construido y esperan construir cuando abordan la problemática del ejercicio de los DDHH en la IE. "El sentido está abierto a la subjetividad, por lo tanto la atención a la *interioridad* es muy grande, central, de otra manera el sujeto quedaría ciego a sus impulsos, emociones, sentimientos y recuerdos".³⁰

El trabajo de campo permitió la obtención de diferentes puntos de vista de actores de la realidad escolar, concretamente los rectores de IE, coordinadores académicos y orientadores de IE, profesores de instituciones educativas de Educación Inicial, Básica y Media; estudiantes de Maestría en Educación y estudiantes de las IE.

El trabajo de campo permitió el desarrollo de entrevistas, diplomados, foros virtuales y la elaboración de un video testimonial que aportaron a la investigación elementos fundamentales para el logro de los propósitos perseguidos.

¿ Qué se obtuvo de la investigación realizada ?

Según los hallazgos obtenidos en el análisis de las prácticas e interacciones sociales establecidas en las IE del Huila participantes en esta investigación, se comprobó la existencia de acciones de violencia de género que se caracterizan por la marginación, burla y sometimiento de las personas por su condición e identidad sexual y/o de género.

La comunidad académica señaló que la violencia de género se evidencia en los espacios propios del currículo oculto y que los principales

³⁰Galindo, Cáceres. (1995) Apuntes de metodología en investigación cualitativa. Programa Cultura, Centro Universitario de Investigaciones Sociales. Universidad de Colima México.

protagonistas son los estudiantes; indican que estos ejercen violencia a través de la discriminación, el señalamiento, el acoso y las agresiones a sus compañeros que no están dentro de los estereotipos de género establecidos socialmente.

Los rectores y coordinadores afirmaron que las manifestaciones de violencia de género entre los estudiantes se originan en las prácticas sexistas y homofóbicas que se viven en los contextos familiares, adoptadas y reproducidas por los niños, niñas y jóvenes. Es así como el machismo habita en las IE, teniendo en cuenta que se reproducen y asignan roles socialmente determinados según el género.

De otra parte, la comunidad educativa indicó que en las IE habita una forma de violencia silenciosa e invisible que pasa desapercibida denominada "*violencia simbólica*". Según las audiencias consultadas, esta forma de violencia es ejercida por los docentes hacia sus estudiantes a través de manifestaciones como el tono de voz, señalamientos, gestos y, en ocasiones, ignorando al estudiante cuando desea participar en los diferentes procesos pedagógicos.

Los rectores, coordinadores, orientadores y docentes consideran que la violencia simbólica es difícil de percibir, intervenir y solucionar, teniendo en cuenta que las prácticas e interacciones comunicativas en la escuela tradicionalmente han sido mediadas por relaciones de poder y control autoritarias y *jerárquicas*³¹ ejercidas por el maestro y naturalizada por el estudiante.

Es importante mencionar que la comunidad educativa considera que los espacios virtuales tienen aspectos positivos porque hay diversas oportunidades de lograr aprendizajes significativos en estudiantes, facilitan la socialización y desarrollan positivamente habilidades; sin embargo, también se presentan aspectos negativos asociados al uso de redes sociales e internet porque puede haber ruptura de relaciones sociales y generación de conflictos.

³¹Bernstein, Basil. (1990). *Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Corprodic. Bogotá.

Según los coordinadores, estudiantes y orientadores escolares en sus IE se presenta violencia cibernética promovida y ejercida por los estudiantes a través de diferentes redes sociales como Facebook y Whatsapp, realizando comentarios ofensivos, publicando videos e imágenes, exponiendo aspectos privados de una persona para agredir y atentar contra la integridad de sus pares.

Los agentes educativos señalaron que se presenta discriminación y es considerada como el trato diferenciado que se da a otra persona por su procedencia cultural y étnica y/o por sus creencias religiosas. Es pertinente indicar que la comunidad educativa que participó en el desarrollo de esta investigación considera que estas formas de violencias es producto de un modelo social inequitativo, excluyente y homogeneizador, donde las singularidades son discriminadas socialmente.

La comunidad educativa expresó que en las IE existe un Manual de Convivencia que consagra reglas institucionales relacionadas con el comportamiento y la presentación personal que promueve la violencia, teniendo en cuenta que homogeniza modelos y estereotipos sociales y coarta la diversidad, tradiciones, costumbres e identidad cultural de la comunidad educativa.

En cuanto a la educación religiosa en los establecimientos educativos, la normatividad³² señala que los estudiantes tienen derecho a la libertad religiosa de optar o no por tomar la educación teológica que ofrece la IE; en tal caso, el colegio debe garantizar la realización de actividades alternativas relacionadas con esta área de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional. No obstante, algunas audiencias consultadas indicaron que no se respeta el culto de los niños, niñas y jóvenes en algunas IE del Huila, teniendo en cuenta que los estudiantes son obligados a asistir a las ceremonias católicas porque se carece de docentes y actividades alternativas que atiendan a la población con diferentes cultos.

Es pertinente señalar que la comunidad educativa considera que es necesario que la escuela sea pertinente a las necesidades de sus

³² Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo Colombiano, 1075 del 26 de mayo de 2015 del Ministerio de Educación Nacional, Artículo 2.3.3.4.4.5.

estudiantes, orientando la formación al contexto que se vive dentro y fuera de esta, con el propósito de promover la igualdad de oportunidades y alternativas para realizar su proyecto de vida, esto enmarcado en la transformación del currículo, las prácticas pedagógicas y comunicativas y los manuales de convivencia.

Los estudiantes de las IE señalaron que se presenta una violencia física, entendida como la vulneración del espacio físico de los niños, niñas y jóvenes causada a través de golpes, empujones y jalones.

Manifestaron que las agresiones físicas se dan entre los estudiantes a las afueras de las IE por problemas sentimentales, que en ocasiones traen desde su contexto social y son provocadas por sus propios compañeros. Es indispensable que dentro de las IE se promueva el diálogo como estrategia fundamental para la resolución de los conflictos y la construcción de una nueva escuela para la paz, la equidad y la reconciliación.

Propuesta alternativa para garantizar el ejercicio, respeto, defensa y preservación de los DDHH en las IE

Teniendo como referente inmediato los resultados obtenidos que hacen alusión concreta a la consideración estructural de asumir los DDHH como una problemática que se concreta en la práctica, en el ejercicio real, no pueden seguir siendo asumidos como contenidos, normas o temáticas que se deben enunciar, para que se conozcan y señalar que existen.

La presente propuesta en materia formativa da cuenta de las *problemáticas existentes* en la relación DDHH, currículo oculto y violencia(s) y, a partir de las mismas proponer y construir programas y proyectos innovadores que permitan desarrollar estrategias incluyentes, democráticas, participativas, caracterizadas por la pluralidad y la participación, que se identifiquen por ser esencialmente pertinentes con la realidad contextual, cultural, social, política, académica y humana en donde se evidencia y adquiere forma el proceso formativo. En lo que sigue se presentan los aspectos estructurantes de la propuesta curricular alternativa que aluden a sus principios, objetivos, estructura, criterios de implementación y acciones de seguimiento y acompañamiento.

Principios: Expresan de manera concreta las bases teóricas y conceptuales mediante las cuales se concibe el proceso curricular y que a su vez, determinan la representación, concepción y desarrollo del mismo. Estos son:

Enfoque Investigativo: Al considerar el proceso curricular como un proceso eminentemente investigativo se asume que los problemas, no los temas / contenidos, se convierten en la estrategia central de toda elaboración curricular, lo cual implica un cambio esencial donde se debe superar e intervenir la concepción sobre los DDHH en la actualidad como saberes y conocimientos de los mismos, y abordar la problemática relacionada con el respeto, el ejercicio y el reconocimiento de los DDHH de los niños, niñas y jóvenes que son la esencia de la formación humana, académica, investigativa, cultural, tecnológica que se pretende desarrollar en la IE.

Pertenencia Social: Lo formativo no se agota en lo escolar, es necesario crear estrategias para integrar las lógicas de las otras agencias formativas (los contextos familiar, laboral, artístico, cultural, deportivo, social, entre otros) con las lógicas del contexto escolar. Es una realidad indiscutible que Colombia es un país pluriétnico, multicultural y de regiones; la pertenencia social de los procesos curriculares que se adelanten necesariamente debe responder a las necesidades sociales que le han dado origen. No se puede ignorar y desconocer la singularidad, la particularidad de los contextos, a riesgo de homogenizar una realidad que no es homogenizable. Este principio ha servido para cuestionar la validez y legitimidad de las denominadas "pruebas censales" que en Colombia desarrolla el ICFES.³³

Pertinencia Académica: La pertinencia académica se concibe como *"la coherencia existente entre las necesidades educativas y la respuesta académica que se le da a las mismas"*. La pertinencia académica está asociada a la naturaleza investigativa que se le otorga al currículo, dado que es resultado de una indagación sistemática. De cara a la problemática de la(s) violencia(s) y en relación con la pertinencia académica para

³³ López Jiménez Nelson, (2014). "Análisis Crítico de las Evaluaciones Censales". Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana.

abordarlas es preciso señalar que *"los docentes deberían practicar y enseñar una ética del dialogo entre alumnos que se pelean, dialogo entre profesores y alumnos (...)*.

¿A estudiado las condiciones biológicas y sociales de la agresividad y propone acertadamente? *"transformar la violencia de los alumnos en conflicto, en un conflicto de palabras e ideas, que sí permite el dialogo y por ello mismo se convierte en un aprendizaje para la democracia, la cual necesita conflictos de ideas para no degenerar siempre que tales conflictos ignoren la fuerza física. En consecuencia, sería muy importante encontrar métodos de prevención de la violencia"*.³⁴

Participación: En el libro sobre *La de- construcción curricular* ³⁵, plantea "la participación no es una enunciación retórica, es preciso convertirla en un aval definitivo en y para la de-construcción de una nueva cultura académica. La posibilidad de superar los límites rígidos entre los que planean las estructuras curriculares y los que ejecutan dicha planeación se constituye en una impronta determinante de esta propuesta alternativa (...)" .

La participación no necesariamente involucra a los actores de la IE sino que debe abarcar y lograr que otros actores (sociedad civil, organizaciones populares, asociaciones, fundaciones y ciudadanos de a pie), proyecten y realicen programas conjuntos que consoliden la formación lograda en la IE. *"No se puede concebir la participación como una enunciación de buena voluntad; por el contrario, las estructuras curriculares surgidas de los procesos participativos comportan la dinámica contradictoria de su formulación, expresan la naturaleza polifónica de su construcción y se erigen como una prueba fehaciente de elaboración por aproximaciones y acuerdos sucesivos"* (López J, 2003).

Flexibilidad e Interdisciplinaridad: Este principio está relacionado con la

³⁴ Véanse los trabajos de Éric Debarbieux, director del Observatorio Internacional de la Violencia en la Escuela desde 2004 y los de Élisabeth Maheu que propugna la aplicación de prácticas de no violencia en la escuela. Citado por Morin en su texto "Enseñar a Vivir: manifiesto para cambiar la educación" PAIDOS, 2016.

³⁵ López Jiménez Nelson.(2003).Colección Seminarium Magisterio. Línea de investigación Curriculum. Editorial Magisterio.

necesidad de reformar nuestro pensamiento, dado que la insularidad, el atomismo, el enciclopedismo han convertido la formación académica en un archipiélago de conocimientos fragmentados, disciplinares y academizados. La interdisciplinariedad se mueve en el contexto de la complejidad que no da opciones a únicas salidas, sino por el contrario advierte la necesidad de integrar y articular diferentes aportes, desarrollos, elaboraciones que aborden la naturaleza compleja de la realidad. El estudio sobre las violencias escolares no puede asumirse desde una óptica disciplinar; por el contrario, la integración de saberes y conocimientos permitirá un abordaje pertinente de dicha problemática *"el modo de pensamiento o de conocimiento parcelario, compartimentado, monodisciplinar y cuantificador, conduce a una inteligencia ciega, del mismo modo que la aptitud humana normal para relacionar los conocimientos se sacrifica en aras de la aptitud no menos normal de separarlos"*³⁶. Importante destacar que la prevalencia y la hegemonía de las estructuras curriculares diseñadas por materias o asignaturas separadas, nos hace perder la aptitud de relacionar, la aptitud de contextualizar, lo cual impide avanzar en un proceso de desarrollo curricular con pertinencia social y pertinencia académica.

Integración teoría -práctica: Como se analizó en el marco teórico y conceptual de esta investigación y, concretamente, en la dimensión normativa del sector educación en Colombia (Decreto 1075 de 2015), no basta con la sola enunciación de los posibles procesos a desarrollar; es necesario verificar en la práctica la pertinencia social, la pertinencia académica, la interdisciplinariedad, el enfoque investigativo, creando una alianza inextricable entre lo que se dice y lo que se hace. Como se verá más adelante, la estrategia *núcleo temático y problemático*³⁷ se convierte en esta propuesta en la estrategia curricular que garantiza una articulación entre la dimensión teórica- práctica del proceso formativo.

En el contexto de la problemática sobre la(s) violencia(s) escolar, y de cara a la realidad curricular hegemónica, se hace necesaria una resignificación en el manejo de los diferentes procesos y acciones de la

³⁶ Morín Edgar "Enseñar a Vivir. Manifiesto para cambiar la educación "PAIDÓS, 2016.

³⁷Véase, López Jiménez Nelson (1992) La Reestructuración Curricular de la Educación Superior: Hacia la Integración del Saber. ICFES - Universidad Surcolombiana.

labor formativa. Es necesario debilitar la distancia entre el contexto de formulación curricular y su contexto de realización.

Temporalidad: No existen estructuras curriculares con validez universal; significa lo anterior que si los procesos curriculares responden por los principios de pertenencia social y pertinencia académica, su temporalidad está definida por la naturaleza de las mismas.

Evaluación Permanente: Cuando se habla de evaluación se hace alusión directa a los proceso de valoración y logro de los propósitos perseguidos, razón por la cual se descarta de manera relevante que la evaluación se reduzca a una medición expresada a través de notas o calificaciones. La evaluación inmersa en un contexto investigativo que pretende debilitar las diferentes formas de violencia(s) que se dan en la IE está directamente relacionada con alcanzar la erradicación y debilitamiento de las mismas. ¿Cuál es el NORTE de la propuesta?

Lo que se pretende con esta propuesta, muy relacionada con el ejercicio de los DDHH en la IE, está relacionada con:

- Asumir el proceso curricular como una acción eminentemente investigativa.
- Crear las condiciones mínimas básicas para que los procesos curriculares se caractericen por su pertenencia social y pertinencia académica.
- Contar con argumentos sólidos para defender el ejercicio, el respeto, la defensa y la preservación de los DDHH en el proceso formativo desarrollado en las IE.
- Contribuir a la creación de una nueva cultura escolar que se integre a la realidad del contexto socioeconómico y cultural del cual hace parte.
- Apoyar y promover la responsabilidad social de la IE como agencia de cambio y transformación de la realidad socio-económica y cultural.

Estructura de la propuesta alternativa para garantizar el ejercicio, respeto y preservación de los DDHH en las IE .

La propuesta de intervención o alternativa para abordar la problemática existente entre el currículo oculto y las formas de violencia(s) que

obstaculizan el ejercicio, el respeto, la defensa y preservación de los DDHH en la IE, además de ser un objetivo previsto en esta investigación, se convierte en una concepción diferente del proceso de formación, dado que articula los contextos internos y externos donde se expresa y adquiere forma la *problemática* y que necesariamente se convierte en la arena propicia donde se detectan y priorizan *problemas* y *necesidades* que expresan el desconocimiento y la vulneración de los DDHH que les pertenecen a los actores que hacen parte del escenario formativo.

Las necesidades se definen como *la distancia existente entre lo que es y lo que debe ser*, es decir, entre lo que hay y lo que debe haber de cara a una formación que se orienta fundamentalmente al reconocimiento, el ejercicio, la defensa y la preservación de los DDHH de todos los actores que hacen parte del horizonte formativo; los problemas pueden entenderse como *ruidos, irrupciones, rompimientos, vacíos, discontinuidades*. Desde esta perspectiva se quiere otorgar una significación diferente y alternativa a los conocimientos, sean estos disciplinarios o interdisciplinarios; se quiere demostrar que el papel que juegan los diferentes conocimientos integrados a las disciplinas no pueden considerarse fines en sí mismos, sino que son *medios* indispensables para la solución de los problemas y la satisfacción de las necesidades.

En cuanto a las problemáticas y necesidades en la dimensión macro, se hace indispensable señalar de manera clara y contundente que la mayoría de acciones de los países y de las instituciones que de ellos hacen parte, afrontan retos permanentes en relación con las exigencias planteadas por un nuevo contexto caracterizado por la internacionalización de los diversos sectores económicos, culturales, sociales, científicos, tecnológicos, ambientales, que se convierten en evidencias indiscutibles de la existencia de un proceso de globalización que permite precisar *que el mundo no es homogéneo toda vez que está constituido de muchas formas culturales, sociales, y aun económicas, que conviven en el mismo tiempo-espacio de la globalización capitalista neoliberal*.³⁸

³⁸Un estudio riguroso sobre la globalización y su impacto o relevancia en la Educación, se encuentra en el libro de Marco Raúl Mejía J. "Educación(es) en la (s) Globalización (es) I y II. Entre el pensamiento único y la nueva crítica". Ediciones desde abajo 2007.

De otra parte, se hace necesario consignar los aspectos relevantes en materia de política pública nacional, que a través de sus variadas y complejas regulaciones señalan el derrotero a seguir en los diferentes campos y sectores, que de manera concreta hacen alusión a las políticas nacionales en torno a la educación.³⁹

La confrontación entre las dimensiones macro y micro del contexto en el cual se inserta la educación permitirá definir y determinar las problemáticas o necesidades relacionadas con el ejercicio, el respeto, la defensa y la preservación de los DDHH, que hacen parte de su horizonte de acción y, a partir de ellas, definir las acciones a desarrollar en busca de pertenencia social y pertinencia académica (principios curriculares) de las decisiones y desarrollos a ejecutar.

Una vez identificadas las necesidades y los problemas relacionados con el ejercicio, el respeto, la defensa y la preservación de los DDHH, se avanza en la construcción de una respuesta concreta de cara a los vacíos o debilidades detectados en las diferentes dimensiones en las cuales se expresan las acciones de violencia (étnica, de género, simbólica, física, cibernética, religiosa, socioeconómica, entre otras). Como consecuencia de este desarrollo se podrá definir el Propósito de Intervención estructurado con el fin de debilitar y eliminar las causas y factores que han dado lugar a la(s) violencia(s) encontradas con bases y sustentos de pertenencia social y pertinencia social, académica, cultural, étnica, educativa, que los justifique.⁴⁰

Si se pretende abordar las diferentes causas o factores que generan la(s) violencia(s) es necesario precisar lo que en el contexto de esta propuesta se entiende por formación, concepto que hace alusión concreta a la "simbiosis creativa entre un campo de problemas y un campo de saberes y conocimientos"⁴¹; significa que los problemas (en este caso expresados

³⁹ En la actualidad en Colombia se discute una nueva Ley de Reforma de la Educación Superior que ha concitado el interés nacional y que ha sido considerada como punto de debate de la comunidad académica nacional.

⁴⁰ Los conceptos de pertenencia social y pertinencia académica son categorías analíticas que hacen parte del modelo curricular sustentado por el grupo de investigación PACA. Véase el libro *La Deconstrucción curricular*. Editorial Magisterio. 2001

⁴¹ Concepción que se convierte en categoría esencial del modelo formativo propuesto por el PACA

a través de las diferentes formas de violencia(s) se abordan con el apoyo y participación de un concierto de saberes y conocimientos, que no necesariamente son académicos (saber popular, ancestral, conocimientos cotidianos, experiencias del mundo de la vida, entre otros); los saberes y conocimientos no estarían desligados de una realidad concreta y singular; por el contrario, se convierten en reacciones y respuestas directas y pertinentes a las problemáticas aludidas. Además, la intervención a las diferentes formas de violencia (s) que se evidencian en la IE, se apoyarán en estructuras curriculares cuya base de sustentación estaría dada por acciones de investigación, asumidas como procesos de indagación sistemáticos permanentes y consolidados a través de las mediaciones o prácticas pedagógicas, cuya esencia concreta se orientará hacia acciones de construcción, de-construcción y re-construcción de alternativas para debilitar y eliminar las causas o factores generadores de violencia (s) y, por ende, obstáculos para el ejercicio, reconocimiento, defensa y preservación de los DDHH en la IE.

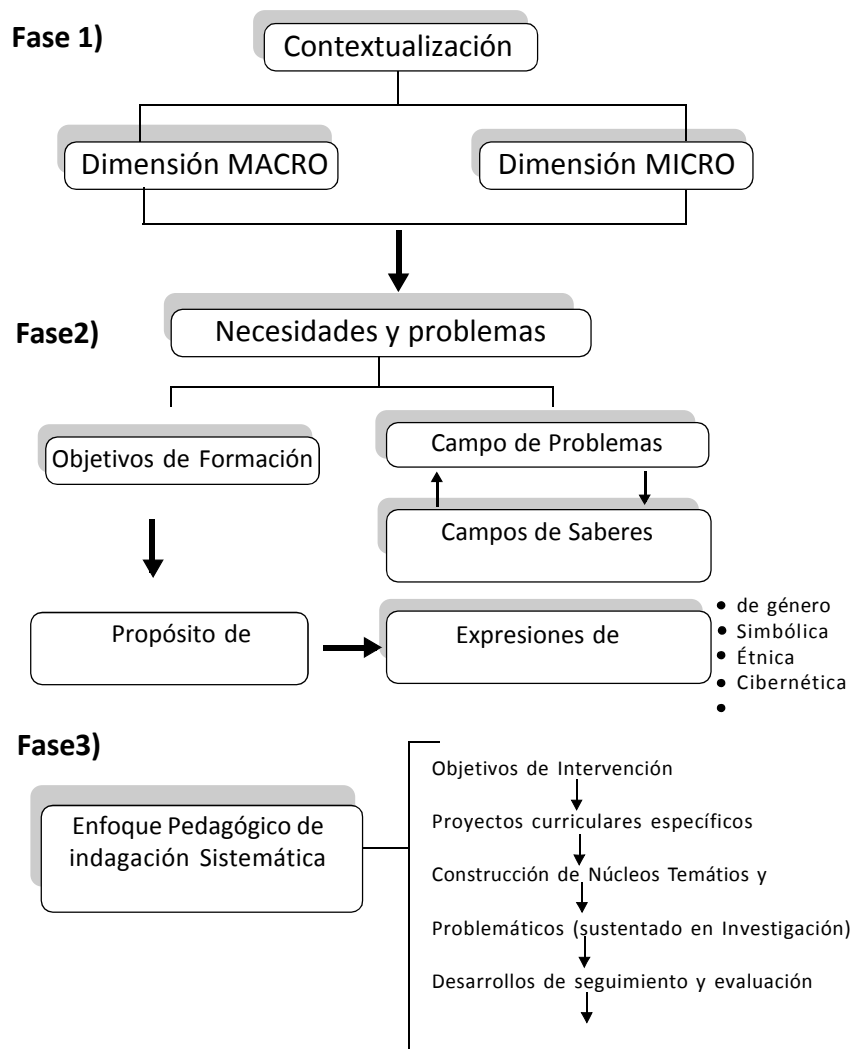
Para desarrollar esta propuesta se plantea la necesidad de construir *Núcleos Temáticos y Problemáticos* entendidos como "la estrategia curricular que integra un conjunto de problemas con conocimientos académicos y cotidianos afines, que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garantizan la relación teoría - práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación", (López: 2003).

La investigación, entendida como el resultado de un proceso serio, responsable, válido, pertinente, resultado del asombro sistemático, de la duda permanente, convertida en *práctica pedagógica esencial*⁴², permitirá que las diferentes formas de violencia(s) que se presentan en la IE sean asumidas como *Objetos de Investigación*.

En la gráfica siguiente (Gráfica No. 1) se presenta de manera integrada la Propuesta Curricular Alternativa para garantizar el ejercicio, respeto, defensa y preservación de los DDHH en la IE, que pretende debilitar la

⁴² Importante señalar que en Colombia el proyecto nacional ONDAS que desarrolla la formación de niños, niñas y jóvenes investigadores se convierte en un referente concreto en la incorporación de la investigación como la práctica pedagógica esencial. Ver Colciencias-ONDAS

concepción hegemónica que desliga la dinámica escolar del contexto socio-económico y cultural del cual hace parte. Es conveniente señalar que "nuestra educación nos enseña a vivir de forma muy parcial e insuficiente, y es que nuestra educación se aparta de la vida, ignorando los problemas permanentes del vivir y dividiendo los conocimientos en compartimentos estancados. La tendencia tecno-económica, cada vez más poderosa e influyente, tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socio-profesionales en detrimento de las competencias existenciales, que pueden regenerar la cultura e introducir temas vitales en la enseñanza"(Morín: 2016).



Criterios de Implementación de la Propuesta Curricular Alternativa

Se plantea que en cada IE se cree un Comité Curricular integrado por representantes de los estudiantes, profesores, coordinadores, padres de familia y directivas que garanticen el desarrollo efectivo de lo propuesto y tengan como referente central de evaluación el debilitamiento y disminución de las causas y factores que dan lugar a que se presenten formas de violencia(s). Este Comité Curricular tendrá como una función esencial garantizar el ejercicio, defensa, reconocimiento y preservación de los DDHH en la IE. Además, sistematizará⁴³ todos los proyectos, acciones de intervención, eventos, discusiones, participaciones y resultados obtenidos en el proceso de debilitar y erradicar las diferentes formas de violencia(s) en la IE.

Acciones de seguimiento y acompañamiento

Se hace necesario que el desarrollo de la Propuesta Curricular Alternativa incorpore nuevas formas de participación de las diferentes instituciones, organizaciones civiles, deportivas, culturales, a partir de la organización, desarrollo y evaluación de foros, debates, publicaciones, mesas de trabajo, grupos focales de cara a las problemáticas intervenidas que persigan en la práctica plantear un paradigma alternativo que advierta y argumente que lo "formativo no se agota en lo escolar" enseñar a vivir no es solo enseñar a leer, escribir y contar, no es solo enseñar los conocimientos básicos de historia, geografía, ciencias sociales y ciencias naturales. No es concentrarse en los saberes cuantitativos ni dar prioridad a las formaciones profesionales especializadas, sino introducir una cultura de base que incluya el conocimiento del conocimiento" (Morín: 2016).

Importante resaltar que la intención de esta investigación, además de responder por el logro de los objetivos propuestos, es invitar a una reflexión y acción sistemática de toda la sociedad que interviene en el proceso formativo de nuestros niños, niñas y jóvenes colombianos a transformar la actual realidad educativa que en el marco de un ideal de paz, convivencia, equidad, reconciliación nos permita acercarnos a la construcción de una

⁴³La Sistematización se entiende como "la producción de conocimiento a partir de la experiencia". Mejía 2007

respuesta válida, legítima y viable de cara a "(...) la suposición de que la raíz de nuestros males está en la crisis educativa y, asociada a esta, de que la mejora en la calidad de la educación permitiría superar nuestros históricos tormentos, parecería sustentarse en la aspiración de que es posible y deseable que alguna vez nos encontremos todos (sin distinciones de clases, razas, género o religión) en una sociedad en la que el bienestar y la equidad se hayan generalizado, en la que todos vivan alegres y felices, gozando de los beneficios que brinda el conocimiento cuando está a la altura de los desafíos que le plantean los nuevos tiempos" (Gentili:2015).

Referentes bibliográficos

- Alvarado, S; Vommaro, P. (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). Buenos aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Alvarado, S; Vommaro, P. (2014). En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: Centro Editorial CINDE.
- Bonilla Baquero, C. (2003). El des-encanto de la enseñanza: "Mamera y bacanidad". Neiva, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Díaz, V, Mario; López, J. Nelson. (2005) El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia. Neiva, Huila: Colciencias, Editorial Universidad Surcolombiana.
- Gentili, P. (2012). Pedagogía de la igualdad. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Jiménez, A; Infante, R. (2008). Infancia y ciudad en Bogotá: Una mirada desde las narrativas populares urbanas. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kurlansky, M. (2015). No violencia: 25 lecciones sobre una idea peligrosa. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial
- Lomas, C. (1999); ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- López, N. Amaya, G; Lesmes, M; Malagón, A; Murillo, N (1990); Evaluación del rendimiento académico en los programas a distancia en Colombia. Quindío, Colombia: Centro de Publicaciones Universidad del Quindío
- López, N. (1995); La Restructuración Curricular de la Educación Superior: Hacia la Integración del Saber. Santafé de Bogotá, D.C, Colombia: Editorial Presencia Ltda.

- López, N. (1996); Modernización Curricular de las Instituciones Educativas los PEI de cara al Siglo XXI. Santafé de Bogotá, D.C, Colombia: Editorial Libros & Libres s.a.
- López, N. (1999); Tendencias actuales del desarrollo curricular en Colombia. Medellín, Colombia: Editorial Marín Vieco Ltda.
- López, N. (2002); Retos para la construcción curricular: De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- López, N. (2004); Modelos y Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior. Bogotá D.C. Colombia: Editora Guadalupe Ltda.
- López, N. (2006); Evaluación por Competencias: Un reto por enfrentar y un proceso por construir. Neiva, Huila, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- López, N. (2007); Estado del Arte: Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia. Neiva, Huila, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- López, N; Puentes, A; Guevara, L; Quiza, J. (2009); El Campo Escolar como Escenario de Cambio y Transformación. Neiva, Huila, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- López, N. (2010); Seminario de Sistematización de Experiencias Investigativas en Educación. Neiva, Huila, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- López, N; Puentes, A. (2011); Modernización Curricular de la Universidad Surcolombiana: Una experiencia de Integración e interdisciplinariedad. Neiva, Huila, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- López, N; Puentes, A. (2011); Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia: Estado del Arte. Neiva, Huila, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- López, N. (2013); Universidad y Estilos de Aprendizaje. Neiva, Huila, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- López, N. s.f.; Factores de Retención Estudiantil en la Educación Superior en el Departamento del Huila. Neiva, Huila, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- López, N. s.f.; Seminario Permanente sobre la Problemática Pedagógica en la Educación Superior. Neiva, Huila, Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.

- Magendzo, A. (2009); Pensamiento e ideas - fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago de Chile, Chile: Ediciones SM.
- Magendzo Kolstrein, A; Toledo Jofré, M; Rosenfeld Sekulovic, C. (2004). Intimidaciones entre estudiantes: Cómo identificarlos y cómo atenderlos. Santiago de Chile, Chile: Editorial LOM.
- Molina Andrade, A. (2013). Miradas contemporáneas en educación. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Molina, N; Céspedes, M; Torres, E; Moreno, E; Sánchez, Z. (2015). Lenguaje, cultura e investigación: Problemas emergentes en educación. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mora Penagos, W. (2015). Educación en ciencias: Experiencias investigativas en el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Morales Nieto, J. (2015). ¿Qué es el Post Conflicto? Colombia después de la guerra. Bogotá, Colombia: Ediciones B Colombia S.A.
- Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona, España: Paidós.
- Paca. (2009) Revista PACA: Órgano de Difusión Investigativo. Neiva, Huila, Colombia; Editorial Universidad Surcolombiana.
- Paca. (2010) Revista PACA 2: Órgano de Difusión Investigativo. Neiva, Huila, Colombia; Editorial Universidad Surcolombiana.
- Paca. (2012) Revista PACA 3: Órgano de Difusión Investigativo. Neiva, Huila, Colombia; Editorial Universidad Surcolombiana.
- Paca. (2013) Revista PACA 4: Órgano de Difusión Investigativo. Neiva, Huila, Colombia; Editorial Universidad Surcolombiana.
- Paca (2013) Revista PACA 5: Órgano de Difusión Investigativo. Neiva, Huila, Colombia; Editorial Universidad Surcolombiana.
- Paca (2014) Revista PACA 6: Órgano de Difusión Investigativo. Neiva, Huila, Colombia; Editorial Universidad Surcolombiana.
- Paca (2015) Revista PACA 7: Órgano de Difusión Investigativo. Neiva, Huila, Colombia; Editorial Universidad Surcolombiana.
- Pereyra, B; Vommaro, P. (2011). (2ª ed). Movimientos sociales y derechos humanos en la Argentina. Buenos Aires, Argentina: Ediciones CICCUS.
- Posada Carbó, E; Deas, M; Powell, Ch. (2014). La paz y sus principios. Bogotá, Colombia: Alfaomega Colombiana S.A.
- Rawls, J. (1997). El derecho de gentes y "Una revisión de la idea de razón pública". Madrid, España: Editorial Paidós.

- Rengifo, A; Arias, D; Martínez, N; Castañeda, G; Velásquez, L; Gil, D et al. (2015). Escuela y educación superior: Temas para la reflexión. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Revista del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar. (2010). PsicoGente. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Santamaría Valero, F. (2008). Saberes y lenguajes: Una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría Valero, F. (2010). Diálogos con jóvenes: Escrituras y lecturas, violencias, sexualidad y rumba. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tapias, L; Orofino, M. (2012). Las escuelas como territorios de paz: Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos del conflicto armado. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Valero, C; Rebellón, G; Sánchez, J. (2009). Escuela de Facilitadores Sociales: Hacia la construcción de una pedagogía de los vínculos. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Valenzuela Arce, J. (2009). El futuro ya fue: socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. Ciudad de México, México: Casa Juan Pablos.
- Vallejo, C. (2012). Podemos cambiar el mundo. Ciudad de México, México: Ocen Sur.

**DESARROLLOS INVESTIGATIVOS
DESDE EL SUR**



LA ESCUELA DE PADRES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES⁴⁴

[The Escuela de Padres as a strategy to improve the academic
performance of students]

Anabella García Torres*

García, A. (2016). La escuela de padres como estrategia pedagógica para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes. Revista PACA, 8, 143-156

Resumen

El rendimiento académico de los estudiantes es uno de los problemas, que a través de los tiempos y en todos los niveles de la educación, ha ocupado la atención de quienes, de una u otra forma, están comprometidos en la difícil tarea de educar; es por lo anterior, que se llevó a cabo el presente trabajo de investigación, cuyo objetivo se centró en determinar el grado de influencia de la Escuela de Padres como estrategia pedagógica para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica primaria de la Sede Los Pinos de la Institución Educativa María Cristina Arango. Desde esta perspectiva se llevó a cabo una investigación de estudio

⁴⁴Proyecto de investigación: Escuela de padres como estrategia pedagógica para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes de básica primaria en la sede Los Pinos de la Institución Educativa "María Cristina Arango de Pastrana"; desarrollado durante los años 2014 - 2015.

*Magister en Educación, Especialista en Educación Sexual, Especialista en Desarrollo Humano. Orientadora Escolar de la Institución Educativa María Cristina Arango. Email: llabeana14@hotmail.com

de casos (carácter comparativo) mediante un enfoque cualitativo, la cual permitió evidenciar la ausencia de compromiso de los padres de familia durante el proceso de formación de sus hijos, lo cual genera como consecuencia un bajo rendimiento académico por parte de los mismos; situación que permitió señalar la importancia de fortalecer la escuela de padres como estrategia educativa. Partiendo de los resultados encontrados se plantea una propuesta pedagógica, la cual ofrece herramientas fundamentales que permite capacitar a la comunidad educativa sobre las acciones oportunas que dan lugar a superar problemáticas propias de la interacción entre padres e hijos, en lo relacionado con la parte afectiva-académica, hábitos y los que se generen propios de la dinámica del contexto institucional y de los hogares de los estudiantes.

Palabras clave: Estrategia pedagógica, escuela de padres, rendimiento académico.

Abstract

The academic performance of the students is one of the problems that has become in the main idea of those who are dedicated to this difficult labor of teaching. That is the reason why we carry out this research project, which the principal goal is based on determinate the influence of the "Escuela de Padres" as a strategy to improve the academic performance of Maria Cristina Arango school sede "Los Pinos" students in primary level. We based the research in the different cases (taking into account the qualitative approach), where was proved the lack of commitment from parents to get involve in their children educative process and as a consequence we get children with a low academic performance. This fact let us point out the importance to reinforce the Escuela de Padres as an educative strategy. Based on the results founded, we propose a pedagogical strategy which offers fundamental tools that let train the educative community in real time actions in solving problems between parents and sons interactions according to the affective - academic habits that are generated in the institutional and home-like students' environment.

Key words: Pedagogical strategy, parent, academic performance.

Introducción

Alcanzar la calidad de la educación es uno de los retos que actualmente vienen trabajando las diferentes instituciones educativas en Colombia; por ende hablar del rendimiento académico de los estudiantes de educación básica primaria se convierte en un tema fundamental de discusión en la medida en que se buscan alternativas de intervención que permitan contrarrestar dicha situación, dadas las reiteradas calificaciones bajas que se tienen en los informes que se generan al término de cada periodo escolar.

En consecuencia, se supone que los entes formadores del estudiante: sociedad, escuela y familia, han aunado esfuerzos para dar cumplimiento a este precepto. Lo que actualmente se evidencia es que la familia ha ido transfiriendo a la escuela su responsabilidad en la formación de sus hijos, dejando en manos de la misma los procesos de aprendizaje. Situación que da lugar a que la escuela actualmente presente dificultades para alcanzar su misión social, al darse a no sincronizarse las estrategias pedagógicas para hacer que el trabajo escolar tenga continuidad en el hogar y, de esta manera, alcanzar un rendimiento académico y social satisfactorio del estudiante.

En este contexto, la Institución Educativa María Cristina Arango Sede Los Pinos, viene presentando durante los últimos años bajo rendimiento académico, puesto que son varios los estudiantes que en el nivel de educación básica primaria, al finalizar el año escolar, evidencian un número significativo de asignaturas no aprobadas, situación que no les permite alcanzar satisfactoriamente sus metas académicas. Ante este panorama es fundamental señalar que los problemas relacionados con el bajo rendimiento académico deben ser tomados en cuenta con mayor objetividad y para ello es pertinente considerar a la familia como la "unidad central encargada de la integración social primaria del niño"(Pacheco, 2000, p. 89).

A partir de lo anterior, se define como objetivo general determinar el grado de influencia de la Escuela de Padres como estrategia pedagógica para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica primaria de la Sede Los Pinos de la Institución Educativa María Cristina Arango.

Este análisis permite entregar a la comunidad educativa de la Institución un estudio serio y riguroso sobre la influencia de la escuela de padres en el rendimiento académico de los estudiantes, toda vez que da lugar a caracterizar las diferentes maneras de acompañamiento de los padres de familia en los procesos académicos de sus hijos, y analizar comparativamente los resultados académicos de los estudiantes, hijos de padres que asisten al programa de escuela de padres y de quienes no asisten.

Revisión de la literatura

El presente artículo fundamenta su posición con base en diferentes referentes teóricos e investigativos, que exponen elementos relacionados con la educación primaria, estrategias pedagógicas, rendimiento académico y núcleo familiar, así como información relevante sobre los referentes normativos que rigen el programa de escuela de padres.

Desde esta perspectiva, se debe iniciar este apartado señalando que el concepto de rendimiento académico se encuentra interrelacionado con el concepto de inteligencia, en la medida en que las variables cognitivas tienen estrecha relación con las experiencias que el estudiante realiza en su vida escolar. Por tal motivo, haciendo referencia en lo que respecta a una inteligencia escolar, se retoma lo expuesto por Bravo (1990), quien expone la siguiente definición sobre inteligencia escolar:

Es el conjunto de habilidades cognitivas y verbales que procesan, integran y organizan el aprendizaje y toda la experiencia escolar y lo van relacionando con los aprendizajes y experiencias anteriores, por medio de la codificación y categorización de sus contenidos, de modo de permitir la aplicación a situaciones nuevas. (p.68).

Lo anterior permite conocer que la inteligencia escolar es aquella capacidad que tiene el estudiante de asimilar la experiencia y la enseñanza de la vida escolar para luego llevarlas a la práctica en diversas situaciones que experimenta a diario, ya sea dentro o fuera de su entorno escolar.

De igual manera, Pizarro (1985) incluye una definición de Rendimiento Académico que permite conocer con mayor apropiación y claridad este

concepto, al definirlo como "una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación" (p. 16). Esta definición evidencia que el rendimiento académico es un resultado, interpretado en competencias o logros educativos, de las capacidades y habilidades del estudiante frente a un conjunto de estímulos educativos.

En este sentido, son diversos los estudios que se han desarrollado para definir los factores que inciden de manera significativa en el bajo rendimiento académico de los estudiantes, en especial los de educación primaria. Por ende, se trae a referencia a Jiménez (2008), quien presenta de forma muy objetiva los diversos factores que inciden ampliamente en el rendimiento académico, señalando:

"Los padres son piezas fundamentales para que sus hijos alcancen un aprovechamiento deseable en las aulas. Los conflictos familiares, el trabajo y la falta de motivación y preparación que existe entre los padres, impiden obtener resultados satisfactorios en los estudiantes. La orientación profesional dirigida a los padres es una necesidad para combatir el bajo rendimiento en los niños" (Pág. 1).

En consecuencia, se puede señalar que la familia, es sin duda, un factor determinante en el bajo rendimiento académico de los estudiantes, en la medida en que este núcleo es la primera escuela del niño mediante la cual se adquieren las primeras nociones de la vida, se forman los valores y se fundamentan las capacidades para actuar frente a un mundo social. Por ende, es fundamental indicar que "en la familia, los padres se consideran guías, cuya tarea es la de transmitir a sus hijos normas de comportamiento verdaderamente humanas y reconocer en cualquier situación sus aciertos y sus desaciertos" (Vallejo, 1989, p. 2).

Es evidente la situación actual de las familias en Colombia, cuando se a diario se presentan diversas situaciones de agresividad entre las mismas, como consecuencia de la carencia de tiempo, de afecto, de tolerancia, autoestima y la notable desintegración. La formación de madres y padres es todavía algo casi anecdótico en la mayoría de los centros escolares, por lo que es consecuente considerar, como lo hacen Beltrán y Pérez (2002) que "la familia no es solo el medio afectivo, tranquilizador y estimulante

que favorece un pleno desarrollo, sino también es el medio para la adaptación y el desarrollo social". Continúan estos autores afirmando que el niño "descubre en la familia el contacto con el otro y con el grupo, la coacción, las prohibiciones, las limitaciones" (p.3). Por eso, cuando los padres no tienen unos criterios educativos claros, consecuentes y adoptan actitudes educativas opuestas entre ellos, esto da origen a que los hijos sean más inseguros y desorganizados en el estudio y sus esfuerzos escolares suelen ser bastantes inconsistentes.

A este panorama la Institución Educativa María Cristina Arango no ha sido ajena, por lo que se hace evidente señalar el compromiso de los padres de familia y de la comunidad educativa para brindar mejores posibilidades que permitan al estudiante tener la capacidad de enfrentar los retos académicos que a diario le son presentados. Es aquí donde encuentra justificación la acción docente y la capacitación de padres de familia, para que desde la escuela y la casa se contribuya a la cualificación de la familia y a la necesidad de su compromiso para el logro del óptimo rendimiento académico.

Conviene destacar que la escuela de padres, como alternativa pedagógica, ofrece la oportunidad de integrar a padres en las actividades educativas, fomentando acciones colectivas con el fin de transformar progresivamente a la institución escolar en una verdadera comunidad de ciudadanos con metas comunes, orientados hacia el perfeccionamiento de la formación ética e intelectual de los alumnos, y que como miembros de la comunidad escolar deben incorporarse al proceso de aprendizaje organizacional institucional. En otras palabras, la Escuela de Padres representa un espacio de aprendizaje, de reflexión colectiva e intercambios de experiencias entre los padres y estudiantes del centro educativo, con lo que se busca alcanzar la capacidad de mejorar la gestión educativa en el centro correspondiente (Ramírez, 2012, p. 12).

En Colombia la escuela de padres se enmarca en su legalidad de acuerdo con la Ley 1404 de 2010, mediante la cual se crea el programa Escuela para Padres en las instituciones de Educación Preescolar, Básica y Media del país. Dicha normatividad señala en el artículo primero que el propósito fundamental de dicho programa es integrar a todos los padres y madres de familia, así como a los acudientes, a un cuerpo organizado que se articule

con la comunidad educativa, principalmente docentes, alumnos y directivos, asesorados por profesionales especializados, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la problemática que se presente en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia.

Métodos y materiales

Se llevó a cabo una investigación de estudio de casos (carácter comparativo) mediante un enfoque cualitativo, entendiendo el estudio de caso como un método que se ha utilizado ampliamente para comprender a profundidad la realidad social y educativa; igualmente, analiza diversos fenómenos contemporáneos, que representan algún tipo de problemática de la vida cotidiana (Barrio, et al., 2005). Por ende, se conformaron dos grupos de trabajo con estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa María Cristina Arango, Sede Los Pinos, los cuales se clasificaron en grupo A (estudiantes con bajo rendimiento académico y sus respectivos padres), y grupo B (estudiantes que no presentan bajo rendimiento académico y sus respectivos padres).

A partir de lo anterior, el estudio de la problemática implicó un proceso de comparación en donde se intentó presentar la realidad de la misma desde las propias acciones de los actores (experiencias, actitudes, pensamientos, reflexiones), ya que se interactuó con cada uno de ellos (docentes, estudiantes y directivos), mediante un acercamiento y comunicación permanentes, de tal forma que se pudiera determinar el grado de influencia de la Escuela de Padres en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes. La información obtenida se convirtió en un insumo fundamental para la construcción de los análisis respectivos.

Fundamental señalar que en el marco de esta investigación se asume el proceso de descripción como:

Una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría (Martínez, 2010).

Desde esta perspectiva se llevó a cabo una caracterización de las diferentes maneras de acompañamiento de los padres de familia en los procesos académicos de sus hijos, y posteriormente se realizó un análisis comparativo de los resultados académicos de los estudiantes, hijos de padres que asisten al programa de Escuela de Padres y de quienes no asisten.

En lo concerniente a la población, la investigación se desarrolló en la Institución Educativa María Cristina Arango, Sede Los Pinos, con la comunidad académica que la integra, la cual fue objeto de estudio y análisis. De igual forma, se utilizaron unos instrumentos que garantizaron la obtención de la información, relacionada con la influencia de la escuela de padres como estrategia pedagógica para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Estos instrumentos fueron:

Análisis documental: Los documentos que se tuvieron en cuenta para revisión y análisis fueron el observador del alumno, a través del cual es posible obtener información valiosa para determinar los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, y el boletín académico de los mismos, realizándose una comparación de los resultados académicos de los estudiantes hijos de padres que asisten al programa de Escuela de Padres y de quienes no asisten, para analizar el grado de influencia de la implementación de esta estrategia pedagógica.

Entrevista estructurada: se realizaron entrevistas de manera personalizada a los docentes, a los padres de familia y a los estudiantes, las cuales fueron entendidas como una conversación oral, con el objetivo de reconocer la Escuela de Padres como estrategia pedagógica de acompañamiento a los procesos de aprendizaje escolar. Se utilizó un cuestionario guía y se hizo uso de la grabación magnetofónica.

Resultados

La aplicación de los diferentes instrumentos de investigación permitió obtener los siguientes resultados del Grupo A:

Se observó de manera significativa que el rendimiento académico de estos estudiantes se ve afectado por la falta de compromiso de los mismos y de

los padres de familia, en relación con la utilización del tiempo en la jornada contraria a la escolar, dado que un porcentaje mayor de estudiantes dedican gran parte de su tiempo para ver televisión; en forma paralela, otros estudiantes dedican su tiempo a las actividades recreativas sin ningún control, y un menor número de estudiantes se ve afectado en su rendimiento académico por no asistir en forma regular a clases.

De igual forma, un porcentaje alto de los padres de familia señalaron que no les pueden brindar el acompañamiento escolar que requieren sus hijos, en cuanto al desarrollo de tareas y actividades escolares, debido a que sus obligaciones laborales no se lo permiten, y un porcentaje similar de padres de familia argumentaron que no lo hacen debido a que su nivel de escolaridad es muy bajo y, por consiguiente, no tienen las competencias para guiar a sus hijos en los temas académicos. No obstante, la totalidad de los padres de familia en las entrevistas estuvieron de acuerdo en que la familia es decisiva e importante para que el estudiante pueda obtener buenos resultados académicos.

De la misma manera, la mayoría de los estudiantes entrevistados consideran que tuvieron bajo rendimiento académico por la falta de apoyo en casa para desarrollar sus compromisos académicos. Otro número significativo de estudiantes argumenta que hay unas tareas que ellos no realizan o que están mal elaboradas, porque no cuenta con un apoyo o asesoría frente a la temática de la misma y por consiguiente obtienen malas notas.

En relación con el programa de Escuela de Padres, los entrevistados reconocen que esta estrategia es un medio de asesoría que les permite analizar problemáticas propias de sus hijos y, a la vez, buscar actividades que les permitan superar dificultades. Un número menor de entrevistados señalaron que en alguna ocasión habían oído mencionar sobre el programa, pero no conocen su finalidad.

Al indagar en los estudiantes sobre el interés de contar con acompañamiento profesional psicopedagógico u orientación escolar que permitan ofrecer una ayuda para superar las dificultades académicas, estos respondieron en su totalidad de manera afirmativa argumentando que requieren de un trabajo mancomunado con sus padres y docentes para superar las dificultades académicas.

Por otra parte, la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación permitió obtener los siguientes resultados del Grupo B:

Gran parte de los padres de familia encuestados consideran que el problema del bajo rendimiento académico de los estudiantes radica en la falta de acompañamiento de los acudientes en las diferentes actividades académicas de los niños; por lo tanto, argumentan que es fundamental asistir a sus hijos en el desarrollo de los compromisos académicos. Además afirman que han recurrido a la ayuda de alguna otra persona para la resolución de algunas de estas actividades.

Por otra parte, todos los padres de familia encuestados respondieron que el hogar es un pilar fundamental en el buen desempeño académico de los estudiantes, debido a que esto les ayuda a superar las dificultades y a mejorar la confianza en sí mismos. Por lo que asisten participativamente en el programa escuela de Padres que ofrece la institución educativa, ya que reciben orientación pedagógica y profesional para atender las necesidades académicas de sus hijos y ayudarlos durante su proceso de formación.

De la misma manera, la mayoría de los estudiantes entrevistados consideran que su buen rendimiento académico se ha dado en la medida en que son conscientes de su papel en la escuela y su grado de responsabilidad en las tareas y actividades académicas. Además señalan que sus padres de familia están atentos a sus deberes escolares y ofrecen una buena asesoría en cuanto afirman que estos tienen conocimientos suficientes para poder ayudarles en la solución de sus tareas.

En cuanto a la opinión de los docentes y directivos de la institución educativa, estos señalan que la desintegración familiar, los problemas económicos de las familias, la falta de escolarización de los padres, el sistema de evaluación relacionado con la promoción automática, son factores que inciden significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. De igual forma, argumentan la influencia positiva que ha tenido el programa Escuela de Padres, pues permite atender las dificultades académicas de los estudiantes con su núcleo familiar, además que los compromete en el proceso de formación de sus hijos.

Discusión

Los resultados arrojados en el desarrollo de la investigación permiten señalar que los estudiantes de la educación básica primaria de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana pertenecientes a la Sede Los Pinos presentan un bajo rendimiento académico como consecuencia de la ausencia de acompañamiento de los padres de familia en su proceso de formación escolar.

Lo anterior tiene lugar al encontrar que los estudiantes del grupo de estudio A dedican varias horas de su tiempo de ocio a ver televisión y jugar; en cambio dedican un tiempo muy mínimo para sus compromisos escolares, lo que permite evidenciar la falta de acompañamiento de los padres de familia en el fomento de la responsabilidad frente a las deberes académicos. Es fundamental señalar que una de las manifestaciones del bajo rendimiento académico de estos estudiantes es la falta de disciplina en los hogares, donde no tienen un horario establecido para las actividades escolares y recreativas.

Situación contraria se pudo evidenciar en los estudiantes del grupo de estudio B, quienes tienen como prioridad atender sus obligaciones escolares, lo que ha permitido obtener un mejor desempeño. Lo anterior ha tenido lugar dado a que sus padres han fomentado responsabilidad y les han enseñado a hacer uso de diferentes medios de estudio para desarrollar sus compromisos académicos.

Por consiguiente, es preciso señalar, teniendo en cuenta el principio de corresponsabilidad que consigna tanto la Constitución Política Nacional como el Código de Infancia, que el proceso educativo requiere del compromiso constante de los padres de familia, estudiantes y docentes y, en forma paralela, de las entidades oficiales encargadas de realizar el seguimiento al sistema educativo, para garantizar la calidad de la educación y por ende la promoción académica se los educandos.

Se hace indispensable y urgente desarrollar al interior de las instituciones educativas proyectos de acompañamiento a los padres de familia como lo es el programa Escuela de Padres, cuya estrategia pedagógica permite brindar capacitaciones oportunas que permitan superar problemáticas

propias de la inter-acción padres e hijos, en lo relacionado con la parte afectiva-académica, hábitos de estudios y los que se generen propios de la dinámica del contexto institucional y de los hogares de los estudiantes. Finalmente se señala que la formación de los docentes y la asignación en sus áreas de especialización en forma paralela a los contenidos que desarrollan son fundamentales en el éxito académico.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en el desarrollo del presente artículo, es evidente que el rendimiento académico es un indicador de la eficacia y la eficiencia de los procesos académicos de la institución y del trabajo mancomunado de toda la comunidad educativa; es decir, que no solo el estudiante tiene responsabilidad en el logro de sus metas escolares, sino también, los docentes y los padres de familia, entre otros. Por tal motivo, y aunque es notorio que existe un bajo rendimiento académico de algunos de los estudiantes de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana, Sede los Pinos, es posible generar cambios en el desempeño académico de los mismos, debido a que sus causas han sido claramente identificadas y reconocidas como falencias. Por ende se concluye que la problemática central del bajo rendimiento académico, está directamente relacionado con: la falta de acompañamiento por parte de los padres de familia, la formación de hábitos que conlleven a la disciplina escolar, y la carencia de pautas o normas que establezcan horarios y permitan cumplir con los compromisos escolares, sin dejar de contar con un tiempo para la sana recreación.

Por lo anterior se propone el programa Escuelas de Padres como alternativa pedagógica para ofrecer a los padres de familia de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana, Sede los Pinos, información y conocimientos necesarios sobre diferentes temas, con el fin de brindar una mayor capacitación para ejercer su función; de igual manera, este programa facilita recursos educativos y formativos para promover en sus hijos actitudes, valores, habilidades personales y sociales sanas que les permitan afrontar, de manera responsable, la realidad de sus vidas.

Por medio de este programa se promueven y fortalecen las relaciones entre escuela-comunidad y entre comunidad-escuela con lo cual se favorece

el mejoramiento de la conducta ciudadana y comunitaria de los niños y adolescentes. Además, se da lugar a la formación de autoestima entre los integrantes de la comunidad educativa, mediante la capacitaciones que se brindan, dando lugar a que la institución se convierta en un eje integrador de las acciones que habrán de impulsar el desarrollo comunitario.

Finalmente, el propósito de la Escuela de Padres es invitar a los padres de familia hacia el conocimiento y la valoración de la labor que los docentes realizan con sus hijos y de ese modo, promover una actitud de solidaridad y respeto entre los mismos, lo que genera un clima mancomunado de trabajo que propicia un excelente rendimiento académico de los estudiantes. La Escuela de Padres constituye una herramienta que tiene una importancia de primera magnitud para la dirección del centro educativo, la cual se pone de manifiesto a través de los beneficios que habrá de reportar en apoyo a la misión de dirigir, por cuanto ofrece una ayuda y le da facilidad en la labor de organizar la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., Tarín, E. (2005). El estudio de caso: método de investigación educativa. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/investigacion EE/
- Beltrán, J. & Pérez, L. (2002). Educar para el siglo XXI. Pensar, crecer y convivir en familia. Madrid, Editorial CCS.
- Bravo, L. (1990). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- Congreso de Colombia. Ley 1404 de 2010. Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Bogotá, Julio 27. [hijos..html#.VaUS8F9_Oko](#).
- Jiménez Villacís, M. (2008). Influencia de los padres en el rendimiento escolar de sus hijos. Universidad Anáhuac Mayab. Recuperado en: <http://>

/codice.anahuacmayab.mx/2117-1-
influencia+de+los+padres+en+el+rendimiento+escolar+de+sus+

- Pizarro, Ana, Rasgos y actitudes del profesor efectivo, Tesis de Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1985, p, 16 Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Ramírez, A. (2012). Importancia de "La escuela de padres y madres".
 - Recuperado de: <http://laescuelaparapadres.blogspot.com/>
- Vallejo, J. (1989). Relaciones Humanas. Editores e Impresores Bristol, Décima edición. Bogotá.

PENSAR FOTOGRAFÍAS-SEDUCIR PALABRAS

Think photographs - seduce words

Anderson Hardy González Sapuy*

González, A.H. (2016). Pensar fotografías-seducir palabras. Revista PACA, 8, 157-170

Resumen

Como consecuencia de la indiferencia que muestran los estudiantes frente a los procesos de lectura/escritura, es necesario que los docentes adoptemos estrategias didáctico-pedagógicas para inducirles gusto, comprensión y asimilación de estos procesos intelectivos que construyen su aprendizaje.

Desde nuestra experiencia como docentes investigadores de procesos lectores/escritores en el aula escolar, pudimos determinar que vincular actividades de observación, reconocimiento y valoración de imágenes fotográficas que hacen parte de la cotidianidad de nuestros estudiantes ha ofrecido oportunidades ventajosas para propiciar los procesos académicos de aprendizaje. De esta manera surgió el proyecto *Pensar fotografías-Seducir palabras*, que tuvo como objetivo general determinar la incidencia del uso de fotografías documentales en el proceso lector de los estudiantes de los grados sexto, séptimo A, séptimo B y octavo de la Institución Educativa Naranjal, del municipio de Timaná.

*Magister en Educación. Docente de la institución educativa María Auxiliadora del Municipio de Elías, Huila. Email: anderson050990@hotmail.com

El enfoque mixto orientó el proceso investigativo, específicamente con el Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS). Como estrategia investigativa cuantitativa, se utilizó una encuesta diagnóstica al iniciar el proceso y una encuesta al finalizar el mismo. Como estrategia investigativa cualitativa se utilizó el diario de campo y la observación participante.

Se compendiaron resultados de investigaciones que realizaron diversos estudiosos que utilizan la fotografía como elemento didáctico-pedagógico en el proceso educativo. Los fundamentos teóricos se ajustaron a conceptualizaciones relacionadas con la función didáctica de la imagen como potenciadora de significado y a teorías didáctico-pedagógicas que permiten ser articuladas en el entorno escolar con la imagen.

Palabras clave: Lectura, aprendizaje, fotografía, didáctica, estrategia pedagógica.

Summary

As a consequence of the indifferent of the students about the reading and writing processes, the teachers must adopt strategies (Didactic-pedagogical) to make them appreciate this process for their learning.

From our experience as teacher investigators of reading and writing processes in the room class, we were able to determine that we linking activities of observation, recognition and appreciation of photographic images that are part of the daily lives of our students, has created advantage opportunities for the academic processes of learning, so that the project: "PENSAR FOTOGRAFÍAS - SEDUCIR PALABRAS" came up to determinate the use of documental photography in the student's reading processes of 6th and 7th A, 7th B degrees, and also 8th from the Naranjal Institution in Timaná - Huila.

This mixed focus oriented the investigation, to specifically the sequential explanatory design (DIMPLES). As a quantitative investigation strategy, we used a diagnostic inquiry to begin the process and another to finish the same one. As qualitative research strategy we used a field dairy and participant observation.

It was compiled investigation results made by different people using the photographic as a didactic -pedagogic element into the education process, the theoretical basis were according to concepts related to the (didactical) function of the image as enhancer of meaning and to didactic and pedagogical theories that allows being used in the school environment with the image.

Key words: Reading, learning, photography, didactic, pedagogical strategy

Introducción

Actualmente las generaciones humanas abren sus ojos a un contexto visual; por lo tanto, esta sociedad tecnológica exige niveles de competencia sobresalientes en la observación y el análisis de imágenes.

No obstante, a pesar de ser una actividad cotidiana y aunque parezca paradójico, en los planes de estudio de las instituciones educativas su influencia es decorativa y su aplicación pedagógica superficial. Los libros de textos, para ser más específicos y citar un ejemplo, tienen en su contenido gran cantidad de fotografías que funcionan como decoraciones de los textos y su nivel semiótico pasa a un plano secundario.

En efecto, hemos creado en nuestros estudiantes un concepto equivoco de lectura, limitado al proceso físico y cognitivo de deletrear símbolos; así hemos menoscabado la importancia de la imagen y su capacidad para abstraer y potenciar significados y conocimiento en el aula.

Cuando desde la edad escolar -incluso desde antes- se forma y contagia al niño con la necesidad de escudriñar las imágenes que hay a su alrededor, el docente hace que la creatividad y el pensamiento crítico hagan su aparición en cada escenario cotidiano, pues los mensajes en las imágenes van a ser cifrados y la emoción creadora siempre va a estar presente en su desciframiento.

Por medio de la imagen, el estudiante crea sus propios significados antes de entrar en contacto con referentes que contaminen su imaginación y conceptualización de la realidad.

Al trabajar el proceso lector/escritor con fotografías documentales de la

región, los estudiantes recuperaron el sentido de la identidad en ocasiones perdido y, gracias a las imágenes escogidas y a la difusión del contenido de los talleres, no sólo se observó en el grupo de trabajo y en la Institución, sino en toda la comunidad.

Con esta investigación se procuró crear consciencia de la importancia de retomar nuestras raíces y nuestra historia, creando un puente con la academia. Los docentes observamos con frecuencia la incursión de programas y metodologías extemporáneas, que lejos de crear en los estudiantes el deseo incesante por aprender, logran efectos adversos. Cuando los estudiantes leían fotografías de antaño de su lugar de origen en la que se evidenciaban calles vacías que en la actualidad se encuentran pobladas, de sitios emblemáticos modificados por el manto casi ineludible de la modernidad y por el efecto devastador que ensaña el tiempo, de personajes que hicieron historia y que hoy mantienen algún rango de consanguinidad con los estudiantes participantes del taller, ocurrió que ellos se sintieran cada vez más motivados para participar dinámicamente en el proceso de lectura, lo que constituyó una herramienta epistemológica para hacer reflexionar a toda una Institución respecto al trabajo educativo necesario, en torno a rememorar el pasado como fuente primaria para una educación auténtica de los adolescentes, necesidad vital no sólo de un municipio, sino de toda nuestra Nación, gracias a la lectura.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación se aportaron herramientas que permitieron fomentar de manera activa y lúdica el proceso lector/escritor.

Marco teórico

Con respecto a los estudios concernientes de los antecedentes investigativos, las propuestas de tres profesores de la Universidad Complutense de Madrid orientaron el proceso; son ellos, Juan Miguel Sánchez Vigil, doctor en Ciencias de la Información, fotógrafo, escritor de libros para niños y para adultos, documentalista gráfico en la editorial Espasa Calpe, quien ha merecido reconocimiento de su labor de escritor. Su tesis doctoral se intitula "Documentación Fotográfica en España"; María Olivera Zaldúa, doctorada en Ciencias de la Información; su tesis doctoral se denomina "La colección Iconográfica del compositor Joaquín Turina"; y

Juan Carlos Marcos Recio, cuya tesis doctoral Cum Laude versó sobre las nuevas tecnologías de la documentación aplicadas a los medios de comunicación, especialmente a los periódicos electrónicos⁴⁵.

Los profesores citados hicieron un banco de imágenes fotográficas de uso y aplicación educativos para estudiantes, docentes e investigadores en su proyecto educativo "Imaginando". El banco de imágenes fue elaborado por los mismos estudiantes, partían de un consenso de los objetos a fotografiar; posteriormente, analizaron las imágenes seleccionadas asociando imagen-concepto, para expresar ideas y contenidos icónicos significativos para los estudiantes y su entorno.

Durante este proceso, los profesores observaron que el uso de la fotografía en la docencia despertaba el interés en los alumnos, fomentaba su participación en el aula y fuera de ella, mejoraba la interacción entre los estudiantes y estimulaba el debate. Se percataron además de que se abría una vía de estudio con la relación imagen-texto, gracias a los pie de fotos que incluían en sus fichas de trabajo.

También se consultó la investigación de Daiana Rigo⁴⁶, licenciada en Psicopedagogía, Magister en Psicología de la Educación e interesada por los temas académicos que se desenvuelven en el ámbito de la educación: inteligencia, creatividad, diseños curriculares, evaluación auténtica, motivación, tareas académicas. La profesora argentina presenta una experiencia didáctica en torno al uso de fotografías, imágenes y obras de arte en las aulas, y la percepción que tuvieron los estudiantes de grado sexto, del área de Ciencias sociales. De acuerdo con la información obtenida en las encuestas, en los resultados constató que más de tres cuartos de los alumnos entrevistados afirmaban que aprendieron con imágenes, porque les facilitó el contacto con el contenido y su comprensión, e hizo que los conceptos fueran más fáciles de recordar. La profesora Rigo señaló también que

(...) el uso de imágenes, fotografías y obras de arte resulta positivo

⁴⁵Juan Miguel Sánchez Vigil, María Olivera Zaldua; Juan Carlos Marcos Recio. Modelos para el uso de la fotografía en la docencia: El proyecto Imaginando. // Ibersid. 8 (2014) 33-41. ISSN 1888-0967.

⁴⁶ D. Y. Rigo (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo, ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación (6), p. 6.

para los aprendizajes de los estudiantes, en el sentido de crear instancias de comprensión y de motivación. Asimismo, los resultados posibilitan responder a tres interrogatorios que surgen de los datos recolectados y en función de la valoración ofrecida por los alumnos:

1) ¿Qué funciones cumple la imagen en la tarea y en el aprendizaje? Al parecer la imagen como recurso didáctico posibilita activar los conocimientos previos, relacionar conceptos con la vida real, comprender temáticas, entablar una comunicación auténtica y retener lo aprendido; 2) ¿Cómo usar la imagen en enseñanza para promover la comprensión? Por un lado, se rescata la importancia de guiar la lectura de las imágenes a partir de preguntas centrales que estimulen la descripción, así como la formulación de inferencias, hipótesis y relaciones entre conceptos, por otro lado, se resalta la relevancia de complementar la lectura de imágenes con otro tipo de material de estudio; y 3) ¿Cómo el aprendiz percibe la tarea? Como potencialmente promotora de motivación y de nuevos aprendizajes.⁴⁷

Para finalizar este apartado de antecedentes investigativos, se evidencia el trabajo de la colombiana Ángela Díaz⁴⁸, Magister en Lingüística de la universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, reconocida por publicaciones como "La imagen metafórica publicitaria, semiótica y cuerpo: Taichichuan, imagen y pedagogía"; que construye toda una teoría de la imagen y su influencia en el proceso educativo de los estudiantes.

Para realizar el proceso, la profesora Díaz tiene como eje vertebral los postulados de:

- Michael Presseley, historiador de arte y escritor británico.
- Roland Barthes, ensayista, crítico literario y semiólogo francés.
- Rudolf Arnheim, psicólogo y filósofo alemán.
- Platón, filósofo griego seguidor de Sócrates y maestro de Aristóteles.
- David Perkins, co-director del Harvard Project Zero y principal orador del III Seminario Internacional de Educación de calidad contra la Pobreza, en el año 2010.
- Perry Nodelman, profesor emérito de la Universidad de Winnipeg, Doctor en Literatura Victoriana de Yale y famoso por sus libros para niños.

⁴⁷Ibíd., p. 8

⁴⁸ Ángela M. Díaz (2009). Imagen y pedagogía. Cuadernos de Lingüística Hispánica (13), p. 143-154

- Jordi Pericot Canaleta, licenciado en Filosofía y doctor en Historia del Arte, director de la revista Temes de Disseny e investigador pedagógico en los ámbitos de la imagen.
- Joan Ferrés Prats, doctor en Ciencias de la Información, guionista y realizador de audiovisuales educativos, profesor en la Universidad de Pompeu Fabra en el área de Comunicación Audiovisual.
- Robyn Quin, profesora de Comunicación y jefa del Departamento de Lengua, Literatura y Medios de Comunicación en la Universidad de Edith Cowan (Australia Occidental).
- Martine Joly, profesor de la Universidad Michel de Montaigne -Bordeaux III-, participante en el desarrollo de múltiples estudios sobre la imagen.

Respecto al componente teórico de la investigación, el eje vertebral fueron los planteamientos del filósofo y psicólogo alemán Rudolf Arnheim, con sus modernos e innovadores planteamientos del arte visual como percepción sensible y cognitiva de la realidad. También, el teórico y crítico de cine Jacques Aumont, con sus postulados en torno a la imagen, centrados en temas como condiciones y procesos físicos para observación de imágenes, el papel del espectador en el proceso de observación, la función de la imagen y el papel de la imagen como arte. Además, los profesores Lorenzo Vilches, con sus connotaciones respecto a la imagen vista como un texto y al papel del lector en la interpretación de la misma, y Michael Presseley, docente de psicología de la universidad Notre Dame, con su amplio recorrido en temas investigativos que conciernen a la enseñanza de la lectura y su concepción de la escritura como respuesta a las imágenes; el aporte del historiador alemán Hans Belting, con su concepción antropológica de la imagen, y del pedagogo brasileño Paulo Freire, con su pedagogía dialógica, centrada en la observación de la realidad y en el estudiante.

Metodología

El diseño seleccionado para la presente investigación se desarrolló bajo los parámetros del enfoque mixto, específicamente Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS). Como estrategia investigativa cuantitativa, la encuesta diagnóstica al iniciar el proceso y la encuesta de comprobación al finalizar el mismo. Como estrategia investigativa cualitativa, se utilizaron el diario de campo y la observación participante.

Muestra

En la presente investigación la muestra fueron 60 estudiantes de los grados sexto, séptimo A, séptimo B y octavo, de la Institución Educativa Naranjal, escogidos de manera aleatoria.

Con respecto al porqué se escogieron estos grados para realizar la investigación cabe mencionar que, según los docentes orientadores de las áreas de lengua castellana, ética y valores y el Rector de la Institución, son los grados que presentan más dificultades disciplinarias y por ende, desde mi perspectiva, fue una oportunidad para hacer trabajo académico exitoso con estos estudiantes.

Procedimientos

El proceso investigativo se desarrolló en tres etapas secuenciales:

ETAPA I: Aplicación de la Encuesta número 1. La Encuesta sirvió para obtener una visión clara respecto a las intenciones que tenían los estudiantes frente a las fotografías, a la lectura y a un proceso lector con este tipo de material. A partir de los resultados obtenidos, se obtuvieron elementos importantes para la formulación de los talleres y para la escogencia de las fotografías que cubrieran las expectativas de los estudiantes. Después de haber aplicado el instrumento, se analizó la Encuesta a partir de la representación estadística con gráficos circulares, también llamados "tortas". El análisis de los gráficos estuvo mediado por el siguiente orden: mostrar, describir y explicar o concluir.

ETAPA II: Aplicación de los talleres de lectura de fotografías, siguiendo la secuencia:

- Observación de cortometraje hecho a partir de fotografías, y espacio para el diálogo.
- Observación de la fotografía y diligenciamiento de ficha número 1 para análisis de fotografía.
- Contextualización de la fotografía -autor real, título real, contexto real, y contraste entre las inferencias escritas en la ficha y las que escucharon en la contextualización-.
- Diligenciamiento de ficha número dos para análisis de fotografía.

Se observaron tres fotografías por sesión de talleres, tres sesiones en total, los días sábados en la institución educativa mencionada. Las fotografías se proyectaron con Video Beam de alta resolución. En la última sesión de talleres no se aplicaron las fichas de lectura de fotografías de manera escrita, fue de forma oral y hubo espacio para las creaciones trazadas por los estudiantes, en las que manifestaron libremente su manera de ver y entender el proceso lector durante los talleres.

La información recogida a partir de las fichas sirvió para afianzar y alimentar el diario de campo, que fue un elemento vital para recoger resultados y conclusiones.

ETAPA III: Aplicación de la Encuesta número 2. Después de haber aplicado el instrumento, se analizó a partir de la representación estadística con gráficos circulares, también llamados "tortas". El análisis de los gráficos estuvo mediado por el siguiente orden: mostrar, describir y explicar o concluir.

En su forma, las dos encuestas tienen los siguientes parámetros: Objetivo, Metodología, Alcances y Limitaciones, Cuestionario, Resultados, Observaciones Planteadas.

Conclusiones

Teniendo como referencia el objetivo general, y por ende los objetivos específicos de la investigación, las conclusiones del proceso investigativo implican contribuciones teóricas y didáctico-pedagógicas y sugerencias para futuros estudios en torno al tema.

Con respecto a los referentes bibliográficos de los antecedentes investigativos, se logró hacer un rastreo a estudios que tenían como eje vertebral el manejo de la imagen en el proceso educativo y su influencia como material didáctico-pedagógico, para acotar parámetros al plantear trabajos de prácticas contextualizadas en el proceso lector de los estudiantes, con la fotografía como recurso comprensible.

Los trabajos tenidos en cuenta en las etapas ya descritas y los referentes teóricos esbozaron temas, estrategias y conceptualizaciones respecto al manejo de la imagen en la enseñanza escolar. Desde esta perspectiva, el estudio realizado permitió el fortalecimiento y crecimiento investigativos

que repercuten en la línea de didáctica en la lengua castellana, en el proceso lecto-escritor.

Al realizar la encuesta diagnóstica en los estudiantes de los grados sexto, séptimo A, séptimo B y octavo de la Institución Educativa Naranjal se logró evidenciar que, aunque la mayoría de los estudiantes habían tenido contacto con fotografías en su vida cotidiana, este material no se había utilizado pedagógicamente en su proceso educativo en la escuela. En este sentido, la Encuesta fue fundamental porque arrojó intereses de los estudiantes frente al uso de dicho recurso y consolidó una fuente para formular los talleres de lectura de fotografías.

De otro lado, respecto a la búsqueda de fotografías en el centro poblado del municipio, fue una oportunidad para dar voz a los ancianos de la región, para que el relato de su vida misma fuese escuchado, que su vestigio de subsistencia por medio de fotografías tuviera palabra y que su testimonio histórico de cambios constantes en la región se pudiera convertir en el elemento perfecto para que la historia de un poblado (desconocido en ocasiones por sus mismos habitantes), pudiera ser reconocido, escuchado, leído.

Frente a la pregunta de investigación ¿Qué incidencia ejerce la utilización de fotografía documental en el proceso lector de los estudiantes de los grados sexto, séptimo A, séptimo B y octavo de la Institución Educativa Naranjal, del municipio de Timaná?, se puede concluir que:

El trabajo de lectura con fotografías documentales de la región con los 60 estudiantes de la Institución mostró como resultado un proceso de lectura reflexivo y crítico. Las fotografías del contexto permitieron realizar actividades aterrizadas a sus necesidades; despertaron la emotividad, las asociaciones y el interés por conocer rasgos históricos de su lugar de origen.

A partir de los talleres, teniendo como eje vertebral las fichas de lectura, los estudiantes crearon bases personales para observar y leer imágenes, las inferencias hacían su aparición cada vez más elaboradas y los juicios de valor con cada fotografía eran mejor argumentados.

Las fotografías permitieron hacer un proceso de lectura retrospectivo al pueblo; era común escuchar comentarios en las participaciones y en las fichas de análisis y lectura de fotografías que obedecían a costumbres perdidas en el lugar, así como a un desarrollo precario en muchos ámbitos del pueblo y cómo la modernidad llegaba a sus pobladores con pasos lentos y no constantes.

Al encontrar fotografías del templo, del colegio, de una de las fincas más importantes del poblado, del denominado "Tanque", que suplía las necesidades de agua ante los constantes veranos al no tener un acueducto, los estudiantes leían críticamente su situación como miembros de la comunidad. Conocer la historia del templo y saber que fueron mujeres quienes colocaron las primeras piedras de una majestuosa obra con estilo octogonal redondo. Era común escuchar sus deseos de saber cuáles y en qué lugares sucedieron las actividades que realizaban sus abuelos, y la importancia cultural que tenían en su momento; observar las carencias en ausencia de un acueducto, los problemas del clientelismo, los favores y factores políticos.

Los colores en las fotografías permitieron leer con gran acercamiento la fecha de los hechos representados; fortalecieron y aportaron al crecimiento de principios identitarios, las maneras de vestir, los atuendos e incluso los gestos y emotividades presentes en las personas de la foto, permitieron hacer una lectura de clases sociales y distinción; reconocer en muchas de las personas de las fotografías a sus tatarabuelos, el lugar en el que está ubicada su casa cuando todo era hierba y árboles.

De esta manera, se pudo percibir e identificar por medio de las encuestas y talleres de lectura de fotografía sentimientos, percepciones, motivaciones y expectativas de los estudiantes frente a la lectura como práctica contextualizada. La emoción, la creación, la alegría, el interés era común encontrarlos reflejados en los rostros de los niños al observar y leer las fotos y en las respuestas otorgadas en las encuestas. He aquí la importancia que ejercen los sentimientos y su identificación en este trabajo investigativo. Sin duda, muchos de los planes lectores y de las estrategias para el fomento de la lectura no parten de llenar al niño y nutrirlo en su aspecto emocional-cognitivo, por tanto quedan solamente en la ensoñación. Es la diferencia de un trabajo que parte de la identificación emocional del estudiante frente

al aprendizaje de la lectura y la escritura, y es hacia esa mirada que apunta su formación como persona crítica, dialógica y consciente de su tradición. Se observó que por medio de los talleres el interés por leer fue mayor, es aquí donde cobra importancia la metodología utilizada. Debido a que el modelo investigativo escogido permitió que los resultados cuantitativos arrojados en la primera encuesta fueran artífices para la construcción de la segunda etapa o etapa cualitativa y contrastar a su vez el proceso con una etapa cuantitativa comprobatoria final, contribuyó a que se pudiera demostrar la influencia de la fotografía documental en el proceso lector/escritor.

De otra parte, cuando al estudiante se le atrapa desde la sensorialidad el interés cobra fuerza; al sensibilizar por medio de los olores, los estudiantes percibían un ambiente ajeno al que estaban acostumbrados y eso hacía que su atención y disposición mejoraran, la música escogida para los talleres fue vital, pues hacía parte de un lazo extraño y contemplativo entre fotografías, olor y música.

Las fichas de registro para lectura y análisis de fotografías fueron pertinentes, porque hacían que el estudiante fuera creador durante el proceso, y las preguntas estaban diseñadas para que inferencias, deducciones, comparaciones e hipótesis predictivas fueran una constante en el transcurso de la actividad, ya que estos elementos son indispensables para consolidar bases sobresalientes en el proceso lector de los estudiantes.

Sin embargo, vale la pena sugerir que para posibles estudios e implementación de las fichas para talleres de lectura, estas no se deben limitar solamente a diligenciarse de manera escrita, porque posibilitarán que el estudiante en el transcurso de los talleres sienta monotonía y el proceso no sea exitoso. Desde esta perspectiva, es conveniente que las fichas, en algunos talleres, sean diligenciadas de manera escrita, en otros, se socialicen de manera oral, en otros, se abra el espacio para la creación artística de los estudiantes.

Sin duda alguna, uno de los éxitos al implementar los talleres de lectura teniendo como eje vertebral las fotografías es la selección que el docente haga, según su contexto. En la medida en que las fotografías sean más contextualizadas, serán mucho más pertinentes y con base en la

experiencia de este trabajo investigativo, los resultados serán más exitosos.

Por lo anterior, podría afirmarse tajantemente que la fotografía documental como estrategia didáctico-pedagógica sí incide en el proceso lector de los estudiantes de manera positiva, activando un sinnúmero de habilidades que tienen que ver directamente con el desarrollo del proceso lector.

Escribir, escuchar, hablar y leer son habilidades comunicativas que se entretajan y se enlazan de manera perfecta en los talleres de lectura de fotografías, la emotividad hace presencia de manera constante en las actividades y en la conformación de identidad hacia lo autóctono, formando de esta forma los lectores que, desde de mi perspectiva como investigador, necesita nuestro país: Arraigados a lo autóctono antes que a lo impuesto o importado, críticos frente a su contexto y que disfruten la lectura como una forma de vida y de vivir la vida.

Rereferentes Bibliográficos

- ARNHEIM, Rudolf (1997). Arte y percepción visual. Segunda edición. California: Alianza Forma, decimocuarta impresión.
- ARNHEIM, Rudolf (1986). El pensamiento visual. Primera edición. Barcelona: Paidós.
- AUMONT, J. (1992). La imagen. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ, Á. M. (2009). Imagen y pedagogía. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (13), 143-154.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA {En línea}. Consultado diciembre 2014} Disponible en:
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire, su vida y su obra. Primera edición: CODECAL
<http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=4k4Fsa7mdDXX20XX2B5r>
- RIGO, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación (6), p. 6.
- SÁNCHEZ Vigil, Juan Miguel; Olivera Zaldua, María; Marcos Recio, Juan Carlos (2014). Modelos para el uso de la fotografía en la docencia: El proyecto Imaginando. // Ibersid. 8, p. 33-41. ISSN 1888-0967.
- CONCEPTUALIZACIÓN TIPOS DE FOTOGRAFÍA {En línea}. Consultado diciembre 2014 Disponible en:
<http://www.tiposde.org/general/482-tipos-de-fotografia/>

- CONCEPTUALIZACIÓN TIPOS DE FOTOGRAFÍA {En línea}. Consultado diciembre 2014. Disponible en:
http://es.wikipedia.org/wiki/Fotograf%C3%ADa_documental
- DEFINICIONES Y CARACTERIAZACIONES DE LA PALABRA IMAGEN {En línea}. Consultado febrero 2015 Disponible en:
<http://glossarium.bitrum.unileon.es/Home/imagen>

ANÁLISIS DEL PLAN DE ÁREA DE FILOSOFÍA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN VICENTE PARA SU ACTUALIZACIÓN ⁴⁹

Analysis Of the Plan Area of Philosophy in the
School of Saint Vincent for upgrade

Daniel Felipe Rodríguez Sánchez*

Rodríguez, D.F. (2016). Análisis del Plan de Área de Filosofía en la Institución Educativa San Vicente para su actualización. Revista PACA, 8, 171-185

Resumen

En la presente investigación se realizó un análisis de la planeación y del desarrollo curricular de las asignaturas de filosofía en la Institución Educativa San Vicente, ubicada en zona rural de La Plata-Huila. Se acompañó el análisis de una reflexión crítica acerca de las clases limitadas a la transmisión de conocimientos disciplinares, en este caso sobre la historia de la filosofía occidental. Se realizó también un cuestionamiento en relación con la metodología pedagógica tradicional basada en la exposición magistral y el método evaluativo convencional consistente en la elaboración de talleres y evaluaciones escritas que se limitan al pensamiento convergente. De forma coherente y pertinente se propuso un nuevo plan de área de filosofía que trascienda las caracterizadas

⁴⁹Título del proyecto investigativo: Evaluación curricular y del Plan de Área de Filosofía de cara a su transformación contextualizada y pertinente, en la Institución Educativa San Vicente de la Plata - Huila. Este se realizó entre agosto de 2015 y enero de 2016.

* Magister en Educación, Filósofo. Docente en la Institución Educativa San Vicente de La Plata, Huila
Email: ultimatedfrs1984@gmail.com

prácticas pedagógicas tradicionales. Se partió de la autoevaluación del docente y del punto de vista de los estudiantes mediante una encuesta anónima estructurada y realización de plenarias; finalmente se reestructuró el plan de área de filosofía enfocado a la formación integral, fomentando el criticismo, la reflexión, el análisis racional, la deliberación y la capacidad propositiva en los educandos, mediante procesos estructurados de mediación, negociación, conciliación y concertación.

Abstract

In the present investigation was carried out an analysis of planning and curriculum development of the subjects of philosophy in the school San Vicente, located in rural area of La Plata-Huila. Analysis of reflection was accompanied criticism classes limited to the transmission of knowledge about discipline, in this case about the history of Western philosophy. There was also a question in relation to the traditional teaching methodology based on the masterful exhibition and the conventional evaluative approach in the preparation of workshops and written evaluations that are limited to the convergent thinking. Of coherent and relevant proposed a new plan of area of philosophy that transcends traditional characterized pedagogical practices. It departed from the self-evaluation of the teacher and from the point of view of students through a structured anonymous survey and preparation of plenary, was finally restructured the philosophy area plan focused on the comprehensive training, encouraging criticism, reflection, rational analysis, deliberation and purposeful capacities in learners, through structured processes of mediation, negotiation conciliation and agreement.

Palabras Claves: Análisis curricular, filosofía, pedagogía y evaluación.

Contextualización

La formación filosófica en la educación media cobra mayor valor en la medida en que la gran mayoría de la población contemporánea se encuentra enajenada por modas superfluas, programas televisivos banales y el deseo de comprar objetos innecesarios que han generado la ignorancia histórica y política, al igual que la pérdida de valores éticos como la honestidad, el respeto, la responsabilidad y los valores sociales como la fraternidad, la solidaridad, la justicia, la equidad, la tolerancia y la

laboriosidad, debido a la falta de reflexividad e interés por el bienestar común.

Concederle relevancia a la formación filosófica es necesario sobre todo en el contexto actual de la educación media colombiana que a partir del año 2014 eliminó de las pruebas Saber 11 (antes ICFES) a la filosofía, supuestamente fusionándola con la prueba de lenguaje, lo que nos obliga a preguntarnos: ¿Es posible limitar la formación filosófica a un test de comprensión de lectura? Siendo imposible restringir la formación filosófica y humanista a una prueba formulada como un test de preguntas de selección múltiple con única respuesta sin restarle importancia a este fundamental ámbito del conocimiento humano. Esta situación fue denunciada, atinada y oportunamente por el profesor Germán Vargas Guillén desde la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica (UPN) de Bogotá en su texto "Manifiesto en contra del asesinato de la filosofía en Colombia". En lugar de la exclusión de la Filosofía en la educación media propondría por el contrario fortalecerla incluyéndola obligatoriamente por lo menos desde el grado Noveno, puesto que en la mayoría de establecimientos educativos la confinan hasta los grados Décimo y Undécimo, al igual que las asignaturas de Física y Química, evitando así su desaparición de los planes de estudio como ocurrió en España y Chile.

Cuestiones

¿Quién promueve que tengamos que deshacernos de la filosofía y de su necesaria práctica en las instituciones educativas, siendo válido el reflexionar sobre el impacto social de la globalización económica debida a la hegemonía del capitalismo imperante en la actualidad, que promueve el ansia por el lucro, la competencia por recursos escasos y el deseo por la constante adquisición de bienes y servicios que ofrece el mercado?

¿Quién promueve que tengamos que deshacernos de la filosofía y de su necesaria práctica en las instituciones educativas estando vigente la globalización política por la generalización de estados fundados formalmente (legalmente) como repúblicas democráticas, pero en la práctica se erigen como regímenes de oligarquía liberal (en términos de Cornelius Castoriadis), puesto que gobierna un grupo selecto de adinerados que se amparan en las leyes para mantener sus privilegios?

¿Quién promueve que tengamos que deshacernos de la filosofía y de su necesaria práctica en las instituciones educativas estando vigente la globalización cultural evidente en la homogenización de las creencias, prácticas y estilos de vida de las urbes contemporáneas, generando la pérdida de cosmovisiones y rituales tradicionales?

¿Por qué este tratamiento a la filosofía, si es fundamental en la formación humanista, para los que deseamos una sociedad democrática, incluyente, participativa, pluralista, respetuosa de la dignidad humana y defensora de los derechos y libertades?

¿Acaso no son precisamente las ciencias humanas y sociales, con el soporte particular de la filosofía, las que tienen la importante misión de trascender la repetición de los planteamientos de autores tradicionales, actualizando sus reflexiones y enfocándose en la búsqueda de propuestas y soluciones alternativas frente a las múltiples problemáticas actuales, orientadas y enfocadas en su objetivo de desarrollar seres reflexivos, autónomos, críticos y propositivos?

Propósito

Con la presente investigación se propuso realizar un análisis curricular centrado en una revisión del plan de área de la formación filosófica que se imparte en la Institución Educativa San Vicente ubicada en zona rural de La Plata- Huila, con el propósito de revisar los contenidos y las actividades académicas desarrolladas en la enseñanza de esta importante área del conocimiento humano y los procesos de formación integral que ésta facilita y promueve. Esta propuesta se concibió buscando favorecer una formación integral, pertinente y contextualizada, que posibilite el desenvolvimiento y fomento del pensamiento autónomo, crítico y propositivo en los educandos que cursan clases de filosofía en la educación media y, a futuro, en la educación básica secundaria en general, atendiendo a las necesidades e intereses de los educandos y su entorno.

Justificación

La importancia de un análisis del Plan de Área de Filosofía, de la organización académica de sus asignaturas y de la revisión de las

metodologías y didácticas hasta ahora utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la Institución Educativa San Vicente partió de la urgente necesidad de hacer más adecuado, atrayente y agradable para los educandos el aprendizaje de este primordial campo del conocimiento humano y concederle su objetivo fundamental de desarrollar seres reflexivos que se valgan del uso adecuado y ético de su razón.

Lo significativo de realizar una autoevaluación y contextualización de la formación filosófica se debe a la urgente necesidad de brindar una formación humana y académica pertinente, arraigada al contexto histórico-social de los educandos, que sea interesante e importante para la institución educativa y para ellos, por ofrecer conocimientos prácticos que impacten favorablemente sus vidas en lo personal y en su entorno concreto: familia, comunidad, escuela, cultura, barrio, vereda, etc.

Desde esta perspectiva, el análisis del Plan de Área de Filosofía para su actualización y contextualización, es un ejercicio que vale la pena hacer en todas las demás áreas del conocimiento y en otras instituciones educativas tanto públicas como privadas, ya sean rurales o urbanas. El indagar sobre ¿Por qué y para qué caracterizar y actualizar los planes de área de la formación filosófica? es importante debido a la necesidad de rescatar la clase de filosofía actualmente restringida a la instrucción de doctrinas y planteamientos acríticamente, otorgándole su apropiada función de propiciar seres pensantes que reflexionen y deliberen para que impacten positivamente su entorno social.

De esta manera se enfoca la indagación y la reflexión educativa que pretende analizar el plan de estudios de las asignaturas de filosofía en la Institución Educativa San Vicente, investigando temáticas y estrategias que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de la reflexión racional, el pensamiento autónomo, el criticismo y la capacidad de proponer alternativas frente a las múltiples problemáticas actuales. Su razón de ser está orientado a solucionar algunos inconvenientes que surgen en el aula durante el transcurso de las clases de filosofía, tales como: la desmotivación de los educandos para abordar el estudio de las ciencias humanas, surgido generalmente de la descontextualización de las temáticas tratadas.

Marco de Referencia

Como fundamentación conceptual para el análisis de la formación filosófica en La Institución Educativa San Vicente se analizaron y valoraron algunos aportes de los siguientes autores: Giovanni M. lafrancesco V., Ken Bain, Young Mi Kim, Fernando García Moriyón, Germán Vargas Guillén y Jacques Delors.

Del profesor Giovanni lafrancesco, quien en el contexto colombiano, por medio de su trabajo "La Investigación Pedagógica Formativa", aporta al ámbito de la investigación curricular, didáctica y educativa en general, llamando la atención sobre la importancia de emprender investigaciones orientadas a la actualización de los currículos, el desarrollo de una formación integral y la posibilidad de mejorar la calidad educativa. Incentivando la creación de estrategias, programas, proyectos, prácticas y técnicas para mejorar la calidad educativa, los procesos de formación integral, y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. También de este autor el texto "La Gestión y Evaluación Curricular en una Escuela Transformadora", en el que propone un protocolo coherente y pertinente con este trabajo, para estructurar la gestión y evaluación curricular dentro del cual se estructura el Plan de Área de Filosofía propuesto.

De Ken Bain su texto "Lo que hacen los mejores profesores universitarios", en el cual, desde la investigación sobre la excelencia docente en las universidades norteamericanas, resalta la importancia de la autoevaluación de la actividad docente como reflexión constante en aras de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con complemento de la evaluación externa de pares académicos y de los estudiantes para optimizar el proceso educativo.

De Young Mi Kim su texto "Fundamentos y práctica del currículo" realizado para el programa de Educación en Población de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por su amplia concepción de currículo aproximada a lo que vivimos los educadores en nuestra reflexión pedagógica acerca de las actividades didácticas y evaluativas desarrolladas cotidianamente en el aula.

De Fernando García Moriyón, quien desde España ha tratado específicamente las múltiples habilidades cognitivas y sociales que debe desarrollar la clase de filosofía en los estudiantes en su texto "¿Para qué sirve enseñar filosofía?".

De Germán Vargas Guillén, quien resalta, defiende y difunde la importancia de la formación filosófica en el contexto actual nacional en su texto "Manifiesto en contra del asesinato de la filosofía en Colombia".

De Jacques Delors, quien en "Los cuatro pilares de la educación" explicita que la educación debe trascender el ámbito del saber disciplinar y desarrollar habilidades prácticas, éticas y sociales.

También se tuvieron en cuenta los lineamientos para la elaboración del currículo de Ciencias Sociales y Filosofía realizado por la alcaldía de Medellín en el año 2014, tanto para la realización del marco conceptual como para la elaboración del Plan de Área de Filosofía propuesto.

Diseño metodológico

La presente investigación es del tipo de Investigación-Acción-Participativa. Su diseño metodológico se desarrolló conforme con las siguientes cinco fases:

Fase 1: "La participación activa y permanente, a lo largo de todo el proceso de investigación, de la comunidad investigada y que tiene problemas por solucionar".

En este caso, el docente de la asignatura de filosofía que desde su contexto cotidiano en el aula desea mejorar sus prácticas pedagógicas y, de esta manera, optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, trabajando en foros y en las clases regulares de filosofía con los educandos, gestores de elementos fundamentales.

Fase 2: "La investigación y el análisis sobre su propia realidad. En ella los sujetos de la investigación son los protagonistas activos de su propio proceso investigativo".

Lo que se asegura partiendo de la autoevaluación docente de su clase y con la participación voluntaria, directa y explícita de los estudiantes para reelaborar los planes de estudio de filosofía según su contexto social, sus características personales, sus expectativas, intereses y motivaciones personales y de acuerdo con sus problemáticas individuales, sub-grupales y grupales, mediante ágoras, foros y diligenciamiento del instrumento de recolección de información.

Fase 3: "El establecimiento claro de una nueva relación teoría-práctica, entendida esta, como la acción hacia la transformación".

Se realizó durante toda la investigación, no solo mediante la revisión documental teórica, sino construyendo una nueva propuesta de gestión curricular y de plan de estudios para el área de filosofía y para sus asignaturas, tanto en los contenidos de la programación académica, como en las actividades pedagógicas, las estrategias didácticas y la forma de evaluar, de común acuerdo con las propuestas de los educandos.

Fase 4: "La determinación y caracterización de las necesidades de los sectores populares y la creación de una mayor conciencia en relación con la complejidad de las necesidades, la evaluación de los propios recursos y las posibilidades de los grupos de trabajo que asumen la resolución de las primeras (necesidades) y la consecución o adecuación de los segundos (recursos)".

Se logró con el trabajo comprometido de los educandos, desde sus condiciones reales individuales y grupales, de acuerdo con la factibilidad de la investigación y de los recursos de la institución educativa, de los educandos y del educador mediador investigador, sin incurrir en gastos superfluos y sin solicitar a la institución educativa recursos financieros, locativos o de infraestructura, creando espacios dinámicos de formación reflexiva, crítica y deliberante para proponer alternativas frente a los propios desafíos de los educandos, del educador y del entorno real y del contexto concreto en el que se desarrollan las actividades cotidianas.

Fase 5: "Por último, la quinta fase que plantea la organización anticipada de todas las acciones". (Iafrancesco, 2013, P.80-81).

Se logró con la elaboración de la propuesta siguiendo el protocolo asumido,

haciendo seguimiento y evaluación permanente al mismo, tanto por el docente como por los educandos y algunos padres de familia.

Procedimiento

1. Esta investigación se realizó partiendo de la autoevaluación docente sobre la necesidad de diseñar unas clases de filosofía más atrayentes y llamativas para los estudiantes.
2. Simultáneamente se efectuó una revisión documental de las programaciones de las asignaturas del área de filosofía.
3. Se revisó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en busca del modelo pedagógico institucional (desarrollista cognitivo) para ampliar la metodología pedagógica, usualmente limitada a la clase magistral.
4. También se examinó el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) que en ningún momento establece una metodología evaluativa coherente con el propósito educativo de formar seres críticos, sino que se limita a establecer la escala evaluativa institucional (de 1 a 5) y la cantidad de áreas establecidas para reprobado el año lectivo.
5. Conjuntamente a la revisión documental se tomó en cuenta la opinión de los estudiantes sobre el desarrollo de la clase mediante encuestas y foros. La encuesta fue aplicada a la totalidad de los estudiantes de grado décimo y undécimo. El objetivo de esta fue conocer su opinión sobre la forma como se imparte la asignatura de filosofía y abrir un espacio para que propongan temáticas de su interés, estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas que tiendan a un mejoramiento de las clases, haciéndolas más atrayentes a los educandos y promoviendo los aprendizajes autónomos, significativos y colaborativos.
6. Se aplicaron las encuestas, se hizo la recolección de información y el tratamiento de los datos, se hicieron las tablas correspondientes, se graficaron los resultados, se hicieron las inferencias pregunta por pregunta, se sacaron las conclusiones y se establecieron las sugerencias correspondientes.

7. Con la información recolectada a través de la revisión documental tanto de la institución en general analizada en el Proyecto Educativo Institucional, el Sistema Institucional de Evaluación Escolar y la programación académica de filosofía presente en la malla curricular del área de ciencias sociales y, teniendo en cuenta lo mencionado por los estudiantes en la encuesta anónima practicada, se realizó la propuesta de mejoramiento del Área de Filosofía, siguiendo el protocolo propuesto por el profesor Giovanni M. lafrancesco en su libro "La Gestión y Evaluación Curricular en una Escuela Transformadora".

Población y Muestra

Población

La población con la cual se desarrolló esta investigación está representada por los estudiantes de los grados décimo y undécimo de La Institución Educativa San Vicente de La plata-Huila, puesto que son los únicos grados en los que se imparten las asignaturas de filosofía. El grado décimo, que consta de 24 estudiantes (12 mujeres y 12 hombres) y el grado undécimo, compuesto de 32 estudiantes (18 mujeres y 14 hombres) para una muestra de 56 estudiantes (30 mujeres y 26 hombres).

Tipo de muestreo

Se eligió el "muestreo por grupos o conglomerados", en el cual, la unidad elegida no es un individuo, sino un grupo de personas que se encuentran juntos por causas naturales y que forman un grupo en cuanto son iguales con respecto a las características relacionadas con las variables del estudio. En este tipo de muestreo es esencial que todos los miembros de la población deban figurar en la muestra; es por eso que para el presente estudio, la población es igual a la muestra, así:

Muestra

Grado 10: 12 hombres y 12 mujeres, en total: 24 educandos.

Grado 11: 14 hombres y 18 mujeres, en total: 32 educandos.

Total muestra: 26 hombres y 30 mujeres, en total: 56 educandos.

Todos los educandos que integraron la población y la muestra participaron en la investigación con el consentimiento de sus padres y por voluntad propia, diligenciando una encuesta anónima y participando en plenarias realizadas en la clase de filosofía, las cuales tenían como propósito determinar si existía la necesidad de actualizar los contenidos establecidos en las programaciones académicas del área de filosofía y de sus asignaturas, de revisar los métodos utilizados en la construcción del conocimiento filosófico y verificar si era necesario adecuarlos o transformarlos, de evaluar las estrategias didácticas empleadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en su coherencia y pertinencia y valorar los procesos evaluativos de cara a su mejoramiento.

Resultados

Como resultado de la presente investigación se resalta que la clase de filosofía no se puede limitar a la trasmisión de conocimientos disciplinares acerca de los principales planteamientos de la historia de la filosofía, sino que, ante todo, debe propiciar la reflexión de múltiples temáticas tradicionales y de actualidad por medio de la comprensión de conceptos fundamentales y el análisis de interrogantes humanos acerca de los valores éticos y morales, los sistemas e ideologías políticas, las tendencias artísticas y los interrogantes cosmológicos, entre otros, para posibilitar en los educandos el desarrollo de su criticismo y capacidad propositiva a través de la argumentación racional y el diálogo asertivo.

Los contenidos de las programaciones académicas propuestas como las metodologías pedagógicas y evaluativas formuladas en el Plan de Área de Filosofía fueron establecidas teniendo en cuenta las opiniones de los educandos plasmadas en las encuestas anónimas diligenciadas voluntariamente por los estudiantes de los grados décimo y undécimo, modificando completamente los temas y el desarrollo de las clases, pasando de unas programaciones basadas en la historia de la filosofía occidental a unas programaciones basadas en problemas filosóficos contextualizados al entorno educativo.

La programación académica de filosofía propuesta incluye temáticas sobre problemáticas sociales actuales como la contaminación ambiental y la depredación de los recursos naturales junto con estrategias para

mitigarlas. Política actual, historia del conflicto armado en Colombia y el proceso de paz; economía, analizando el impacto de la globalización del capitalismo y, a nivel nacional, se analizarán pros y contras de los tratados de libre comercio, como también el manejo de los presupuestos de la nación y el municipio, entre otros.

Se amplía la metodología pedagógica limitada a la clase magistral, aplicando las TIC en el desarrollo de las clases mediante el uso del Internet en indagaciones de los estudiantes para fundamentar sus exposiciones acerca de temas de su elección. El uso del video beam en algunas presentaciones del docente y los educandos, y para la observación de documentales como "La Educación Prohibida", "La isla de las flores", "Una vida examinada", el análisis de canciones y películas con contenido social. Se establecerá para el desarrollo de la clase la lectura de textos, grupal e individualmente. Se sugiere también la realización de un proyecto investigativo individual para los estudiantes de grado undécimo, y se programarán debates automoderados con temas de actualidad.

Además se proponen diferentes estrategias y tipos evaluativos como la evaluación escrita, la evaluación oral, la elaboración de textos, la autoevaluación, la heteroevaluación, las exposiciones de los estudiantes, la realización y socialización de textos y la participación en clase, por mencionar algunos. Se crearán bancos de preguntas realizadas por los educandos y se organizarán evaluaciones orales por medio de dinámicas interactivas para que los estudiantes lúdicamente se realicen preguntas entre ellos. Las pruebas escritas no se limitarán al pensamiento convergente sino que se realizarán preguntas abiertas y se incluirán interrogantes para que los estudiantes argumenten su opinión sobre un tema visto en clase. Además, se evaluará por medio de exposiciones y la realización de proyectos investigativos con temas elegidos libremente por los estudiantes, fomentando el deseo de profundizar los temas vistos en clase y las inquietudes personales de los educandos, preparándolos para su educación superior.

El alcance de este trabajo se evidencia en la aplicación de un nuevo protocolo de gestión curricular, en la actualización del Plan de Área de Filosofía y de sus asignaturas, dando respuesta a la urgente necesidad de contrarrestar la apatía y el desinterés de los educandos por el estudio de la filosofía y de las ciencias humanas en general, fomentando la superación

de las dificultades y problemas de la actividad docente con la realización de proyectos de investigación pedagógica, educativa y didáctica, y de actualización curricular y evaluativa como intentos y aproximaciones para abordar los inconvenientes y obstáculos que impiden una educación integral y la formación humana en la Institución Educativa San Vicente, aportando a la resolución de los mismos, sistematizando y difundiendo de forma teórica y práctica, las experiencias exitosas, como resultado de nuestras propias investigaciones pedagógicas formativas.

Referentes Bibliográficos

- Aristóteles. (1990). *Metafísica*. Barcelona : Editorial Gredos.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Editorial Universitat de Valencia.
- Boche?ski, J. M. (1988). *Introducción al pensamiento filosófico*. Bogotá: Editorial Herder.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Editores Tusquets.
- Colciencias (1996). *Informe de la misión de los sabios "Misión de ciencia, educación y cultura"*. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Obtenido de Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Furtado, J. (1989). *La isla de las flores*. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=9fEMHB9kksM>
- García Márquez, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. Bogotá: Editorial Imprenta Nacional de Colombia.
- García Moriyón, F. (1998). *Para qué sirve enseñar filosofía*. Obtenido de Universidad Autónoma, Madrid: <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/fl/aepflp02pdf01>
- lafrancesco, Giovanni M. (2013). *La Investigación Pedagógica Formativa: contextos, fundamentos, diseños metodológicos, técnicas, instrumentos y estructuración de proyectos*. CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. Bogotá, Colombia.
- lafrancesco, Giovanni M. (2013). *La gestión y la evaluación curricular en una Escuela Transformadora: Contextos, enfoques, diseños,*

concepto, estructura, modelo holístico, objetivo, planeamiento y protocolo. CORIPET EDITORIAL. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora CORIPET Ltda. Bogotá, Colombia.

- Kant, E. (1784). Respuesta a la pregunta qué es la ilustración. Obtenido de http://www.merzbach.de/VoortrekkingUtopia/Datos/texto/Kant_Ilustración.pdf
- Lao- Montes, A. (2011). Crisis de la civilización occidental capitalista y movimientos antisistémicos. Obtenido de Universidad de Massachusetts: <file:///C:/Users/PC2/Downloads/635-1367-1-SM.pdf>
- Leonard, A. (2009). La historia de las cosas. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ykfp1WVqAY>
- Lipman, M. (1969). Filosofía para niños. Obtenido de Marco Teórico del Programa de Filosofía para Niños : <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2002/filosofiaparaninos.pdf>
- López Jiménez, N. E. (2013). "Nuevas tendencias y perspectivas curriculares en educación superior ¿Qué conocimiento, para qué, para quienes?". Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115. Obtenido de Ley General de la Educación: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. Obtenido de Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de educación básica y media: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Documento N° 14. Obtenido de Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento 13. Obtenido de El Plan de Área de Filosofía y de Ciencias Económicas y Políticas: https://www.master2000.net/recursos/fotos/98/13_Filosofia_ciencias_economica_y_politicas.pdf
- Ospina, W. (2012). La lámpara maravillosa. Bogotá: Editorial Mondadori.
- Platon. (1994). Apología de Sócrates. Madrid: Editorial Gredos.
- Platon. (1994). Critón. Madrid: Editorial Gredos.
- Ricoeur, P. (2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

- Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Lima: Editorial Arica.
- Soto Aparicio, F. (1962). *La rebelion de la ratas*. Bogotá: Editorial Bedout S.A.
- Taylor, A. (Dirección). (2008). *Una vida examinada por los filósofos* [Película].
- Young, M. (1989). *Fundamentos y práctica del currículo*. Obtenido de Programa Regional de Educacion en población de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091953SB.pdf>.

EDUCADORES A PENSAR⁵⁰

Educators to think

María Natalia del Pilar Duque Higuera*

Duque. M.N. (2016). Educadores a Pensar. Revista PACA, 8, 186-199

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación dirigida a determinar el conocimiento de un grupo representativo de estudiantes (116) de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana sobre el tema de abuso sexual infantil (A.S.I.). Estos estudiantes se encontraban en últimos semestres y realizando sus prácticas en instituciones educativas durante el segundo semestre de 2015. Por ser el tema tan amplio, se escudriñó suficiente información en estudios y teorías para determinar los parámetros de la encuesta que se les aplicó on line⁵¹, diseñada por la propia investigadora. Con los resultados obtenidos se intentó, desde un diseño cuantitativo descriptivo, reflejar e interpretar el conocimiento o desconocimiento del tema de abuso sexual infantil en el área escolar por parte de universitarios que se están preparando para ser docentes. Se tuvieron en cuenta las siguientes variables: el concepto de abuso sexual

⁵⁰Síntesis del estudio realizado en 2015 sobre conocimientos de los estudiantes universitarios de últimos semestres (VI-IX) sobre abuso sexual infantil.

*Magíster en Educación. Catedrática del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Surcolombiana. Email: manadelpi@hotmail.com

⁵¹Encuesta digitada con herramienta Jotform.

infantil, la normatividad que rige actualmente en el Departamento y en el país, la ruta de atención necesaria para atender casos detectados en el aula y las prácticas que ha tenido el estudiante universitario con casos concretos de abuso sexual infantil. El proceso de recolección de datos tardó un tiempo considerable, pero se pudo determinar la apremiante necesidad de capacitar dicha población universitaria sobre abuso sexual infantil. Esto hizo pensar que hay que buscar la conversión de una universidad que sea reconocida por ser dinamizadora de procesos que protegen a los niños y niñas del abuso y el maltrato en la región surcolombiana.

Palabras Clave: abuso sexual infantil, normatividad, ruta de atención y conocimiento.

Summary

This project was conducted to determine the knowledge of Child Sexual

Abuse (CSA) in education undergraduate students. Participants were 116 senior students of the program and those doing the practices in schools from Surcolombian University in Neiva Huila - Colombia.

The study period covered the second half of 2015. A full scientific study was gathered about Child Sexual Abuse (CSA) supporting scholarly resources. Data was collected through a questionnaire process stating how much knowledge students have in regards to child sex abuse. The questions consisted of self-knowledge variables: The concept of child sexual abuse, the current laws and regulations within the country, and intervention to prevent child sex abuse. Additional questions posed were student's personal experience with child sex abuse in regard to how do they know how to report such cases.

Results from the questionnaire determined the students showed an inadequate level of knowledge, meaning the students cannot process a child sex abuse effectively. The knowledge of Child Sexual Abuse (CSA)'s is unfortunately lower than the international groups.

In conclusion, there is an urgent need of training for these students in

order for them to become advocates for abused children. The creation of such a program as Child Sexual Abuse (CSA) will help prevent and intervene on behalf of Colombian's future children. This is an ongoing need and will need to be monitored and evaluated as time goes by to insure regulations are being met.

Introducción

El presente artículo muestra los resultados de una investigación y su propósito fue describir el conocimiento sobre abuso sexual infantil que tenían los estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana titulada: "Conocimiento de los estudiantes universitarios de últimos semestres (VI-IX) sobre abuso sexual infantil" durante el segundo semestre de 2015. Para ello se tuvieron en cuenta muchos conceptos de abuso sexual infantil como el de Kempe (Kempe, 1978): "La implicación de niños/as u adolescentes, dependientes e inmaduros, en cuanto a su desarrollo, en actividades sexuales que no comprenden plenamente, y para las cuales son incapaces de dar un consentimiento informado." Este concepto revela un importante aporte a los educadores de niños y niñas, ya que dimensiona la vulnerabilidad y la problemática con la población infantil y la labor de los educadores.

Al entender la dimensión del abuso sexual infantil, se hace indispensable construir conocimiento que permita mostrar el grado de los docentes en cuanto a conceptualizaciones, formas de detección, manejo del abuso sexual infantil y prácticas. Las instituciones educativas no pueden alcahuetear el abuso sexual infantil con el silencio y menos ser incompetentes. Los actores principales, los docentes, deben capacitarse y conocer del tema. No solo deben dirigir los procesos de aprendizaje, siguiendo los distintos modelos pedagógicos, sino que deben vincularse directamente al cuidado integral y a las acciones del buen trato hacia la infancia.

Con esto, la función educadora de la Universidad Surcolombiana va más allá de cumplir con unas normas laborales como preparar clases y diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se convierte también en conocer al estudiantado, vinculándose a su existencia para descubrir sus cualidades individuales y sus falencias; también para observar y analizar la manera como abordarán o ejercitarán sus conocimientos adquiridos en el mundo

académico para aplicar al mundo real al momento de iniciar sus prácticas universitarias.

El estudio planteado ayudará, entre otros aspectos, a definir el impacto social que posee el conocimiento sobre abuso sexual infantil como una de las funciones de las instituciones de educación superior.

Marco Teórico

Este estudio pretendió de alguna manera hacer un aporte a los educadores universitarios, quienes deben pensar cómo están desarrollando las prácticas sus estudiantes en las diferentes instituciones educativas y advierten que el tema del abuso sexual infantil es desconocido por ellos. Ignoran qué es el abuso sexual, los criterios para detectarlo, las causas y consecuencias, el manejo para abordar un abuso sexual y las normas existentes.

El educador o docente asesor de práctica universitario, de alguna manera da unas indicaciones que pueden o no dejar desconcertado al practicante, quien debe desarrollar su práctica de todas maneras con niños y niñas⁵² con indicadores de ser abusados. Al final, mejor si no reporta el abuso sexual sufrido por el niño o niña y no se mete líos. Si esos indicadores se hubieran reconocido a tiempo por el practicante llevarían a la detección rápida y eficaz del A.S.I. y un manejo adecuado, pero no estuvo capacitado. Entre los diversos conceptos que teorizan el abuso sexual se encuentran: "Cualquier acción de un familiar que involucre a un menor en actividades de índole sexual. Dentro de este grupo diferenciamos las acciones que incluyen contacto físico de aquellas otras que carecen de este elemento. Dentro de esta tipología se citan el incesto (familiares cercanos), estimulación sexual (tocamientos, masturbación), vejaciones, violación, exhibicionismo, explotación sexual (pornografía infantil, prostitución), etc." (Aguilar, 2009).

⁵²En términos jurídicos, los menores de edad son aquellos individuos que todavía no alcanzaron la mayoría de edad, como ya dijimos, y por caso están sometidos al régimen que se conoce como patria potestad; esto quiere decir que viven bajo autoridad de sus progenitores que tienen la responsabilidad de protegerlos y de educarlos hasta que cumplan la mayoría de edad. En este artículo se usó este término. Definición tomada de www.definicionabc.com/derecho/menor-de-edad.php

El abuso sexual de un menor es un proceso que consta generalmente de varias etapas o fases; se pueden encontrar en casi todos los autores las mismas etapas con algunas diferencias (Barrios, 2009). La autora Ángela Barrios describe en cada fase unas características que son relacionadas así:

Fase de seducción. El abusador manipula la dependencia y la confianza del menor, y prepara el lugar y el momento del abuso. En esta etapa el abusador conquista al niño, niña o adolescente por medio de regalos o juegos, se acerca paulatina y progresivamente al niño, no necesariamente a nivel sexual, sino encontrándose con él, haciendo actividades juntas (escolares, lúdicas, recreativas, de transporte), favoreciendo progresivamente el contacto, erotizando la relación con expresiones como caricias y besos.

La Fase de interacción sexual abusiva. Es un proceso gradual y progresivo, que puede incluir comportamiento exhibicionista, voyerismo, caricias con intenciones eróticas, masturbación. En este momento ya se puede hablar de "abusos sexuales" (Barrios, 2009). La fase donde se da el coito propiamente dicho se produce en un momento bastante avanzado de la interacción sexual abusiva.

La Instauración del secreto. Generalmente por medio de amenazas impone el silencio en el menor, a quien no le queda más remedio que adaptarse. El agresor busca mantener la circunstancia abusiva en secreto a toda costa, argumentando al niño que lo que ha pasado es un secreto de dos, que ha ocurrido porque se quieren (Barrios, 2009).

La Fase de divulgación. Si llega puede ser accidental o premeditada, el menor decide contar lo que está pasando porque ya no lo tolera. Puede ocurrir por accidente, al ser sorprendidos por un tercero que advierte que debe denunciar el hecho.

La Fase represiva. Se presenta después de la divulgación, en el caso del incesto la familia busca desesperadamente un reequilibrio para mantener a cualquier precio la cohesión familiar, por lo que tiende a negar, a restarle importancia, a justificar el abuso, o a presionar al niño o niña para que se retracte de lo expresado en la fase de divulgación, en un intento por seguir como si nada hubiese sucedido.

Las tipologías del A.S.I. (REDIME, 2010) son de dos formas: con contacto físico cuando hay penetración vaginal, anal u oral, penetración digital o con objetos. Este contempla los tocamientos, caricias, toques y manoseos. Y sin contacto físico, de manera verbal cuando hay palabras eróticas, proposiciones indecentes y proposiciones verbales explícitas. Abuso visual, con exposición del cuerpo, masturbación y pornografía. Psicológico, si sobrepasan los límites emocionales apropiados entre adultos y niños, padres e hijos (por ejemplo contar intimidades de la pareja, convertir a la hija en "esposa o al hijo en el "marido" emocionalmente).

Todo profesor debe saber sobre las consecuencias psicológicas. Teniendo en cuenta a Rodríguez y colaboradores (Rodríguez, 2012) se dice que los efectos a largo plazo son, comparativamente, menos frecuentes que las consecuencias iniciales; sin embargo, el abuso sexual infantil constituye un importante factor de riesgo para el desarrollo de una gran diversidad de trastornos psicopatológicos en la edad adulta.

Algunos autores, entre ellos Peleikis, constatan una peor salud mental general en víctimas de abuso sexual infantil, con una mayor presencia de síntomas y trastornos psiquiátricos (Peleikis, 2005).

Los niños son grabadoras encendidas 24 horas al día. La formación de la identidad se da en los primeros años de la vida, por eso todo daño causado en esa etapa, tiene consecuencias muy serias. Por ejemplo, los efectos cognoscitivos propuestos por Portero (Portero, 2011) señalan que se relacionan con el cambio en la autopercepción. Según el autor, el niño o niña desarrolla una sensación interna de "maldad" como una forma de justificar el abuso y al agresor. Estos cambios producen daño cognitivo a nivel del juicio crítico, lo que impediría la evaluación de situaciones de riesgo y la consecuente vulnerabilidad a la victimización en la etapa adulta. Respecto a las normas, desde hace muchas décadas estas se han venido fortaleciendo, reestructurando los derechos y sumando esfuerzos para proteger la infancia ante las distintas formas de violencia. En el marco del abuso sexual en nuestro contexto colombiano encontramos bastante literatura al respecto, recordando que los derechos de los niños y las niñas prevalecen sobre los derechos de los demás (Barrios, 2009). Entre ellos tenemos: la Ley 1146 de 2007 (Julio 10), por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los

niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Y la Ley 1098 de 2006 (Noviembre 8), "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia". A nivel internacional tenemos la Declaración de los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989; en Colombia entró en vigor el 28 de enero de 1991, mediante la Ley 12 de enero 22 de 1991.

La Ruta de Atención para Casos de Abuso Sexual en el Municipio de Neiva (ICBF 2016) va dirigida a unir los esfuerzos de los diferentes organismos que protegen y atienden casos de abuso sexual contra la infancia. La Ruta de Asistencia para Violencia Intrafamiliar y Abuso Sexual, de la Secretaria de Educación y el ICBF de Neiva de 2010, remite el caso a Fiscalía y al ICBF. Luego pasa a manos del Defensor de Familia para la garantía y restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados. A cada caso se le da asistencia jurídica, psicológica y alojamiento temporal con diferentes organizaciones pertenecientes a la red de apoyo.

Las instituciones que reciben la denuncia o noticia criminal son: Unidad de Delitos Sexuales, Fiscalía, URI-SAU, Sijín, Dijín, Comisarías de Familia, estaciones de Policía, Casa de Justicia, inspecciones de Policía, personal con funciones de Policía Judicial, línea de atención telefónica 112, Instituciones que pueden dictar medidas de protección al niño o niña. El ICBF interviene a través de sus defensores en los centros zonales, Comisarías de Familia y Fiscalía.

Metodología

El enfoque del estudio fue cuantitativo descriptivo transversal. Según la naturaleza del problema, el trabajo de investigación corresponde a un diseño no experimental, ya que no intenta probar de manera experimental las relaciones causales entre variables.

Durante el proceso de cuantificación numérica, el instrumento de medición o de recolección de datos usado y preferido por la investigadora fue la encuesta on line, validada por 3 expertos quienes determinaron que era confiable y media los objetivos propuestos.

Los datos recogidos y sistematizados por el programa Excel sirvieron para describir, graficar y cruzar la información entre diferentes variables propuestas. El diseño de estudio es descriptivo transversal (una sola cohorte) porque busca especificar características o perfil de un grupo que se sometió a análisis y donde no existe continuidad en el eje tiempo, porque la medición se dio solo en un momento único.

La población estudiantil perteneció a la Facultad de Educación de la USCO, de los semestres de VI a IX durante el segundo semestre del 2015. La técnica de muestreo para seleccionar los estudiantes fue la de muestreo aleatorio simple porque se numeraron los elementos de la población y se seleccionaron al azar n elementos que contiene la muestra número representativo de la población. El tamaño de la muestra se calculó con la fórmula:

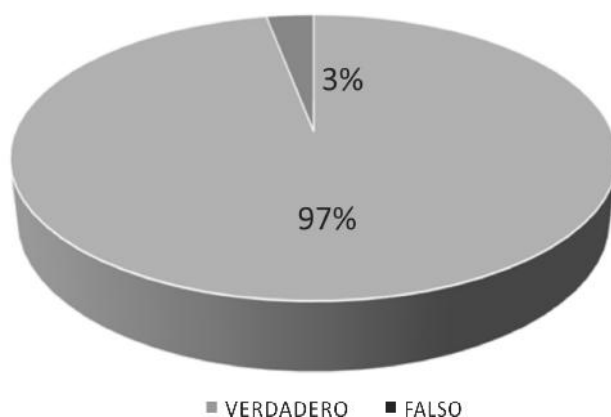
$$n = \frac{N\sigma^2Z^2}{(N-1)e^2 + \sigma^2Z^2}$$

Es así como la población estuvo constituida por 1750 estudiantes de la Facultad de Educación y el tamaño de la muestra de 116 estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de los distintos programas. Para los criterios de inclusión estuvieron participando voluntariamente estudiantes universitarios de pregrado que cursaban de VI a IX semestre en los diferentes programas de la Facultad de Educación. Participaron ambos géneros, hombres y mujeres, no importó su edad ni su condición socioeconómica, ni que tuvieran o no un conocimiento sobre el tema de abuso sexual infantil. Sí fue esencial que estuvieran matriculados o activos en los programas o licenciaturas y realizando prácticas en centros escolares públicos.

Se tuvieron en cuenta las siguientes variables: el concepto de abuso sexual infantil, la normatividad que rige actualmente en el Departamento y en el país, la ruta de atención necesaria para ocuparse de los casos detectados en el aula y las prácticas que ha tenido el estudiante con casos concretos de abuso sexual infantil.

Técnicas e Instrumentos

El instrumento que se utilizó en el estudio fue la encuesta forma *On line*. La encuesta incluyó algunas variables sociodemográficas (sexo, programa académico, edad y lugar de origen) y se compone de dos partes diferenciadas. La primera parte consta de preguntas que recogen el conocimiento del estudiante sobre el abuso sexual infantil (*Por ejemplo: capacitaciones ha recibido sobre abuso sexual?, Responda falso o verdadero según piense: ¿las personas que abusan de niños o niñas presentan graves patologías mentales o perversiones mentales?*). Una última pregunta hace referencia a la experiencia directa del estudiante con estos casos (*Por ejemplo ¿Conoces a alguien que haya sufrido abuso sexual en su infancia?*). Estas cuestiones presentan un formato de respuesta dicotómica verdadero/falso, selección múltiple con única respuesta, selección múltiple con múltiple respuesta. Otros ítems se dirigen a analizar en el encuestado de algunas prácticas y conocimientos de normatividad (*Por ejemplo ¿Se han notificado casos de abuso en su lugar de práctica? ¿La institución ha hecho seguimiento del caso?, ¿Conoce alguna norma que regule el ASI?*). Lo respondieron de forma dicotómica (verdadero/ falso).



Gráfica 1: ¿Quién realiza el abuso es un desconocido?

Esta gráfica No.1 revela por ejemplo que el 97,41 % de los universitarios encuestados refirieron que es falso que el A.S.I sea realizado siempre por un desconocido y 2, 59 % que es verdad esta última proposición.

Esta respuesta deja ver la incomprensión de los estudiantes analizados. La doctora Irene Intebi, experta en abuso sexual infantil, explica que son los padres biológicos los principales responsables de los abusos intrafamiliares y refiere el estudio llevado a cabo en Buenos Aires entre 1989 y 1992 sobre 138 casos. Los datos son incuestionables: el 42,5 % de los abusadores son los padres biológicos. En segundo lugar, aparecen los familiares cercanos -incluyendo tíos, abuelos, hermanos, primos, etcétera- que representan el 23,7 %. El tercer lugar corresponde a los conocidos no familiares, con el 17,5 % " (Intebi, 1998).

También la investigación arroja datos para poder decir sin temor que no existe un currículo, o curso en pregrado que potencialice estos conocimientos. Generalmente los estudiantes dicen: "En la U no me enseñaron nada o lo que sé es porque un día asistí a un curso donde hablaron de eso". ¡Claro! No solo encontrarán problemas de aprendizaje en niños y niñas sobre matemáticas, español, ciencias, arte, etc., sino que tendrán niños, niñas y adolescentes "difíciles", "apáticos", "llorones" o "extraños", con indicios de abuso sexual.

El punto de quiebre de esta situación puede verse desde varios enfoques a la vez, entre ellos que desde la función docente no se toman en cuenta esos "otros" conocimientos que permiten la formación integral del universitario surcolombiano. Sus aprendizajes no deben ser solo los del currículo del programa, sino de otros temas que complementan su formación. Es comprensible que en las aulas de clase de las diferentes I.E. donde desempeñan las prácticas se evidencian casos donde los infantes y adolescentes sufren de abuso sexual pero que no saben cómo tratar ese caso difícil, porque no están entrenados y capacitados ni mental ni psicológicamente; sin embargo, se convierten en testigos de este flagelo, a veces sin poder decir o hacer algo. ¿Quién se va a imaginar la posibilidad de encontrar esos casos difíciles y quién puede decir exactamente qué hacer?

La expectativa con los educadores es que profundicen en unos saberes más elevados, más significativos y específicos, como por ejemplo, las fases en que ocurre el abuso sexual. Solo un 7,8 % contesta acertadamente las fases del A.S.I. Limitante del conocimiento muy preocupante porque si repasamos lo que ocurre en cada una de ellas, el trabajo de detección en

el aula debe ser preciso, casi tener ojo clínico y con los cinco sentidos puestos. (Ver anexo No. 1).

Respecto a la Ruta de Atención, en caso de detectar un A.S.I. en la institución educativa, más del 90,52% no sabe qué es la ruta de atención (Ver anexo No.2). Es decir no conocen qué pueden hacer, cómo direccionar el caso o a qué institución; para un niño esto es un sufrimiento.

Así mismo, la investigación lleva a descifrar con respecto a si conocen sobre las patologías que puede tener un abusador, el 91,38% respondió que es cierto que todas las personas que abusan de niños o niñas presentan graves patologías mentales o perversiones sexuales. Los abusadores sexuales son heterogéneos en las características de personalidad y psicopatología. Según González, los abusadores "pueden o no tener trastorno de personalidad...del tipo limítrofe, con dificultad en el control de impulsos y en lograr relaciones de intimidad. En el caso de violadores es más frecuente el trastorno de personalidad antisocial, refiere el mismo autor. En general, presentan distorsiones cognitivas, dificultades en el desarrollo de empatía y en la habilidad de entender y atribuir estados mentales a otros, lo que en la literatura se ha denominado la teoría de la mente. Tienen especial habilidad para identificar niños vulnerables (González, E., 2004).

Los estudiantes también presentan una grave falencia al responder que un menor si presenta infección venérea en áreas genitales o boca es por falta de higiene y no por que ha sido abusado sexualmente (46 %). ¿Por qué piensan eso? ¿Acaso es normal que un niño o niña tenga infecciones en sus genitales o boca? Es a los profesores a quién el niño o niña le cuenta que está siendo abusado sexualmente, o a quien informa que le duelen o le rascan los genitales. Pero el desconocimiento del ASI por parte de los educadores conduce a no prestar atención a lo que el niño o niña le está diciendo. Los docentes deben saber que cuando se detecta un abuso sexual casi siempre hay evidencia segura de al menos una Infección de Trasmisión Sexual (I.T.S) como Neiseeria Gonorrhoeae y la sífilis.

Otro mito de los universitarios es que respondan que los niños y niñas pueden evitar la mayoría de las veces el A.S.I con un 65,52% (Ver anexo

No.3); esto es una limitante en la tarea de la prevención del abuso sexual. Estos mitos, estereotipos o falsas creencias pueden conceptualizarse como prejuicios, actitudes y creencias, generalmente falsos pero amplia y persistentemente mantenidos, que sirven para negar y justificar las agresiones sexuales que se cometen contra la infancia (Lonsway, 1993). Con esto es posible pensar que los mitos se acomodaron en los universitarios encuestados para justificar que los niños y niñas "tienen lo que se merecen y se merecen lo que tienen"; por tanto, las acciones violentas como la agresión sexual son justas.

El panorama de la investigación manifiesta claramente que un docente o practicante, por no estar preparado y entrenado, puede concebir un ASI como algo natural, normalizar el abuso sexual. Esta normalización del ASI no es lo normal, y el conceptualarlo como normal y no brindar protección al niño o niña no lo merecen en ninguna etapa de su vida, ni en ningún lugar del mundo.

Por ejemplo, el profesor o profesora a cargo del aula o practicante, debe observar cómo es la interacción del adulto cuidador (el que lo lleva y recoge de la I.E.), si recibe constantes regalos de él o ella o si cuenta que alguien juega con él o ella, que pregunte a qué juegan y en dónde y a qué horas. Si tiene secretos, cuáles son. Son señales de alerta del A.S.I., las cuales van desde cambios físicos, de comportamiento, de hostilidad, de desobediencia, de ánimo, de baja autoestima, de aislamiento, de culpa, de llanto, de miedo, de un repentino bajón en el rendimiento escolar, de hipersexualidad o de juegos sexuales.

Paralelo a esto y como refiere Barrios (2009), un abusador comienza su "macabro juego" con gestos de exhibicionismo, paseándose semidesnudo delante de su víctima, o dejando al descubierto sus órganos sexuales hasta que ocurre lo peor. Cuando el niño o niña le cuenta al profesor sobre el ASI sufrido, el docente debe saber qué hacer. De lo contrario, el abusador intenta mantener el secreto amenazando, chantajeando y culpabilizando al mismo niño, para perpetuar el abuso sexual.

"Una parte del descreimiento hacia las descripciones del abuso que realizan los niños emana del desconocimiento que, en general, se tiene acerca de la capacidad de registro y de almacenamiento de recuerdos en la infancia,

de cómo impacta una situación traumática sobre un sujeto en desarrollo y de cuáles son los recursos con los que cuenta para comunicar lo que está sucediendo" (Intebi, 2011).

Respecto a esto, Kelley (2008) da unas pautas para detectar bajo rendimiento ligado a A.S.I: dificultades de concentración, desinterés por las actividades vinculadas al aprendizaje, aislamiento del grupo de pares, negativa repentina a participar de actividades físicas, de evitar el contacto físico con cualquier persona, el descenso brusco del rendimiento escolar, dificultades en la capacidad de memoria y atención. Estos se convierten en indicadores en el aula de que algo está ocurriendo con los niños y niñas.

De ahí la necesidad de que los profesores conozcan estas situaciones para descubrir a tiempo si un niño está punto de ser abusado o si ya está siendo abusado.

Conclusiones

Los estudiantes universitarios no conocen sobre Abuso sexual Infantil en conceptos generales porque no han recibido en la universidad un curso o capacitación sobre el tema. Tienen muchos mitos sobre que es el abuso sexual y no pueden conceptualizarlo, ni especificar fases, tipologías, causas, consecuencias y factores de riesgo.

Es claro que los estudiantes no conocen qué es una ruta de atención, su importancia, su utilidad y no conocen como funciona para el Municipio de Neiva.

Esta investigación confirma el desconocimiento de las normas establecidas sobre el abuso sexual infantil en Colombia, que dirigen su atención al restablecimiento de los derechos de los niños y niñas, el cuidado y la protección.

Las prácticas que han tenido en casos de abuso sexual ha sido poca o nula, bien sea porque no conocen de casos concretos en su lugar de práctica o bien la institución educativa no los ha detectado o no les ha informado.

Referentes Bibliográficos

- Aguilar, M. (2009). ABUSO SEXUAL EN LA INFANCIA. Revistas Científicas de la Universidad de Murcia. Anales de Derecho, 210 -240.
- Alokán, F. B. (Abril de 2014). European Scientific Journal . Recuperado el Dox mil diez y xeix
- Arendt, H. (2002). La vida del espíritu. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2005). La condición humana. Barcelona: Paidós.
- Barrios, A. (10 de Octubre de 2009). Diseño de una cartilla como herramienta para la prevención del abuso sexual infantil en niños de 6 a 9 años. Recuperado el 2016, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8484/1/534793.2009.pdf>
- Bunge, M. (2007).
- FISCAL, M. P. (9 de Noviembre de 2015). (ATAJO, Editor) Recuperado el Febrero de 2016, de <https://www.fiscales.gob.ar/atajo/capacitacion-a-docentes-sobre-abuso-sexual-en-ninos-ninas-y-adolescentes/>
- ICBF ALCALDÍA DE NEIVA, S. D. (2016). Colombia aprende. Obtenido de http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305952_neiva.pdf
- Intebi, I. (1998). Abuso sexual infantil en las mejores familias, "Perfil del abusador, ¿quiénes son? Madrid. España.
- Kelley, S. J. (2008). El Abuso Sexual de Niños en Guarderías. . ASAPMI Asociación Argentina de Prevención del Maltrato Infantil y Juvenil.
- Kempe, H. (1978). Sexual abuse, another hidden pediatric problem. SPediatrics, 62: 182-8.
- Lonsway, K. (1993). Rape Myths. sage journal, 133-164.
- Lopez, F. (1996). Los abusos sexuales de menores. lo que recuerdan los adultos. Anales de psicología, 196.
- Peleikis. (2005). Currentt mental health in women with childhood sexual.
- Portero, G. (1 de diciembre de 2011). Euskadi. (E. J. Nagusia, Ed.) Recuperado el 15 de octubre de 2016.
- REDIME. (19 de Junio de 2010). Obtenido de Asociación Redime Blog: http://redimeasociacion.blogspot.com.co/2010/06/diferentes-tipos-de-abusos-sexuales_1795.html
- Rodríguez, Y. (2012). Consecuencias Psicológicas del Abuso Sexual Infantil. Periódicos Eletrónicos de Psicología (PePSIC), 9(1).

PAUTAS PARA LOS COLABORADORES

Normas editoriales

La Revista PACA, es una publicación científica de acceso abierto con periodicidad anual, adscrita al Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Tiene como propósito central presentar a profesionales, académicos, investigadores y comunidades en general, resultados de investigaciones, ensayos, análisis y reflexiones, propuestas alternativas y otros textos rigurosos, en torno a las siguientes líneas de investigación: Currículo y calidad de la educación; Educación superior y discurso pedagógico; Evaluación de la calidad de la educación; Investigación educativa; y Políticas públicas en educación.

La Revista PACA se publica en formato impreso y acepta artículos inéditos en español, inglés o portugués. El envío y publicación de artículos es totalmente gratuito para los autores. No se cobran gastos de gestión, evaluación, publicación u otro tipo, a los autores que presenten sus trabajos a consideración.

Secciones y tipos de artículos

Editorial: punto de vista del Director, el comité editorial o autores invitados, sobre los ámbitos de interés de la revista.

Artículo de investigación científica: documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de investigación. La estructura generalmente utilizada en este tipo de artículos contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de revisión: documento resultado de una investigación terminada en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo en el campo que se analiza. El escrito debe indicar el periodo que comprende el trabajo y ser exhaustivo frente al objetivo planteado, este debe ser preciso e incluirse al inicio del artículo; también debe reportar el número de trabajos considerados y las bases de datos y fuentes consultadas.

Este tipo de artículo se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. Los autores deberán argumentar, sustentar o controvertir la información contenida en la revisión; además, harán un aporte crítico sobre las fortalezas, debilidades y posibilidades de investigación del tema propuesto.

Artículo de reflexión: documento que presenta resultados de investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Ensayos: Trabajos rigurosos, también originales, que expresan el punto de vista del autor sobre una problemática, con estilo libre y buena prosa, sin tener que ceñirse a una estructura rígida de redacción o a una presentación exhaustiva de datos y resultados.

Los autores de los manuscritos aceptados autorizan, mediante el envío del artículo, la cesión de derechos de propiedad intelectual a la Revista PACA la utilización de los derechos patrimoniales de autor (reproducción, comunicación pública, transformación y distribución), para poder incluir el texto en la Revista PACA. En este mismo documento los autores confirman que el texto es de su autoría y que en el mismo se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros.

Presentación de artículos

Los manuscritos que se presenten a la Revista PACA deben contener un mínimo de 8 y un máximo de 15 páginas, tipo de letra arial, tamaño 12 y espaciado 1.5.

Los artículos de investigación científica y los artículos de revisión deben estar estructurados de acuerdo con las siguientes partes:

Título del artículo: Debe ser conciso, informativo y atractivo. No debe tener más de 15 palabras. El título debe presentarse en español e inglés. A pie de página se debe anotar el título de la investigación que le dio origen y el periodo de su realización.

Autor: Con los nombres completos y apellidos. Se complementará esta información con los grados académicos, cargo e institución donde labora el autor. Adicionalmente, el autor principal anotará un correo electrónico, para la correspondencia de editores y lectores; lugar y fecha de la investigación y financiación, si la tuvo.

Resumen: Se presentará un resumen en español y en inglés. El resumen deberá ser estructurado y tendrá como máximo 250 palabras.

Palabras clave: Se deben incluir un máximo de cinco (5) palabras clave en español e inglés.

Introducción: El autor debe establecer el propósito del estudio, resumir su fundamento lógico, mencionando algunas referencias pertinentes.

Referentes teóricos: Se deben describir y analizar con profundidad los autores y teorías que sustentaron la investigación.

Metodología: Debe reflejar la orientación metodológica de la investigación, la estructura lógica y el rigor científico del proceso de investigación, así como las técnicas y herramientas utilizadas para alcanzar los objetivos.

Resultados: Deben presentarse en secuencia lógica, con sus respectivas tablas y gráficas, y los comentarios de los principales hallazgos de la investigación.

Discusión: En esta sección los autores enfatizan los aspectos más importantes del estudio y se comparan con los resultados de otras investigaciones similares. Se deben evitar las conclusiones que no estén apoyadas en los hallazgos.

Conclusiones: Presentar las conclusiones principales que se desprenden del estudio.

Gráficas: Puede llevar entre 1 y 5 tablas y gráficas.

Referencias: debe contener sólo las referencias que citen en el artículo y según la estructura establecida por las normas APA.

Las referencias bibliográficas se harán con base en las normas APA, sexta edición. Recuerde que todas deben de llevar sangría francesa. Así:

Libro:

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). Título del libro. Lugar de publicación: Editorial.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2010). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Libro con editor:

Apellido, Iniciales del nombre del autor (Ed.). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.

Ireland, V. (Ed.) (2007). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília, Brasil: UNESCO, INEP.

Capítulo de libro:

Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Año). Título del capítulo. En Iniciales, nombre del editor o compilador. Apellido. (Ed.) o (Comp.), Título del libro (pp. xx-xx). Lugar de publicación: Editorial.

Hoyos, G. (2002). Nuevas relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad. En Henao, M. (Comp.), Educación superior, sociedad e investigación (pp. 2-18). Bogotá, Colombia: COLCIENCIAS, ASCUN.

Artículo de revista:

Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen (número), pp-pp.

Somoza Rodríguez, M. (2002). Continuidad de los tópicos: prejuicios raciales y sociales en la educación cívica argentina durante el período peronista. *Studia. Revista de la Universidad del Atlántico*, 2-3, 49-66.

Artículo con DOI:

Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen(número), pp?pp. doi: xx.xxxxxxx.

Campos, R. (2009). La clasificación de lo difuso: el concepto de 'mala vida' en la literatura criminológica de cambio de siglo. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 10 (4), 399-422. doi: 10.1080/14636200903400199.

Artículo de periódico:

Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Fecha). Título artículo. Nombre del periódico, pp-pp.

Casas, J.A. (7 de marzo de 2016). Las obligaciones públicas de la educación privada. *El Espectador*, 2-2.

Tesis de grado o posgrado:

Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctorado). Nombre de la institución, lugar.

Angulo, F. (2002). Aprender a enseñar ciencias: análisis de una propuesta para la formación inicial del profesorado de secundaria basada en la metacognición (Tesis de posgrado). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Online:

Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Fecha). Título del artículo. Recuperado de (URL).

Velásquez, J. y Frola, P. (2012). Escuelas incluyentes. Recuperado de <http://www.slideshare.net/fabiflores90/escuelas?incluyentes>.

Código de Ética

El Código de Ética de la Revista PACA se sustenta en el Código de Conducta y Buenas Prácticas Editoriales del Comité sobre Ética en las Publicaciones (COPE) (http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf) y en la experiencia de revistas colombianas como la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, de la Universidad de Caldas, y la Revista Historia de la Educación Latinoamericana, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Para los autores:

Todo manuscrito remitido para el proceso de publicación en la Revista PACA debe haber pasado por un proceso de revisión riguroso por los autores, respetando las políticas definidas por la Revista.

Cada trabajo presentado a la Revista debe ser original de cada una de las personas que firman como autores. No se considera original un trabajo que sea traducido de otro idioma.

Es fundamental que los aportes y conclusiones de los artículos sean inéditos, que no reproduzcan apartes de otros trabajos publicados anteriormente por el mismo autor o por otros.

Todos los autores deben declarar que el contenido del artículo es original y que no ha sido publicado, ni está siendo considerado para publicación en ningún otro medio impreso o electrónico.

Toda persona que figure como autor del trabajo debe haber participado en el proceso de investigación y en la elaboración del material que se presenta a la Revista. Quien solo haya participado en parte de estos puede figurar en la sección de agradecimientos.

Adicional a lo anterior, la Revista PACA se permite recordar que el plagio en los artículos será penalizado, vetando al autor o autores durante dos años. Se recuerda que el plagio es la acción mediante la cual se reproducen o parafrasean segmentos de trabajos de otros autores sin la

correspondiente referenciación o reconocimiento.

Cuando se presente un trabajo a la Revista, se entiende que los autores garantizan que:

- ◆ El trabajo no ha sido publicado previamente, ni se encuentra en proceso de revisión por otra Revista o medio de divulgación físico o electrónico.
- ◆ Todos los autores avalan haber revisado y aprobado la versión final del documento.
- ◆ En caso de ser aceptado, el trabajo no podrá ser reproducido en otro lugar o idioma sin citar la Revista.
- ◆ Los autores autorizan a la Revista para realizar una evaluación anti-plagio, empleando software especializado, del trabajo sometido.

Cuando el autor sea un integrante del Cuerpo Editorial de la Revista, se inhabilitará para las revisiones y decisiones que compete tomar sobre el trabajo.

Proceso de revisión por pares

Cada uno de los artículos recibidos es sometido a un proceso de revisión y selección. El estudio y la selección inicial de los escritos están a cargo del Comité Editorial, el cual acepta o rechaza los originales atendiendo a la calidad científica, la concordancia con las temáticas propias de la Revista y la vigencia temporal de los resultados. Además, el Comité Editorial puede solicitar modificaciones y hacer las recomendaciones que se estimen necesarias para ajustar el documento a las indicaciones de la Revista.

Luego de esta revisión, el manuscrito será sometido a evaluación tipo doble ciego por dos pares académicos (nacionales o internacionales), de los cuales al menos uno será externo a la USCO, quienes emitirán en el formato de evaluación establecido por la Revista un concepto que puede ser: se aprueba sin cambios; se aprueba sujeto a cambios menores y no requiere nueva evaluación; se aprueba sujeto a cambios mayores y requiere nueva evaluación; se rechaza, no es publicable en la Revista. En el caso de que del concepto de los evaluadores se deriven controversias, estas serán resueltas inicialmente por el Editor o, de ser necesario, se solicitará una segunda o tercera evaluación por pares académicos.

En el proceso de evaluación se mantendrá el anonimato tanto de los autores como de los evaluadores. De igual manera, un resumen de esta evaluación será informada al autor del artículo vía correo electrónico con la finalidad de que realice los ajustes necesarios que hayan solicitado los evaluadores. Recibido el artículo con las correcciones realizadas, el editor de la revista verificará el acatamiento de las sugerencias de los evaluadores y analizará las justificaciones de aquellas que no se hayan tenido en cuenta. Una vez aprobada esta fase, el artículo será enviado de nuevo, de ser necesario, al autor para realizar los ajustes a que hubiere lugar. El proceso de revisión y evaluación del material entregado puede tardar en promedio seis meses; además, su recepción no implica la aprobación y publicación inmediata del mismo.

Para los pares evaluadores se destacan las siguientes consideraciones: El Comité Editorial de la Revista invita a ser pares evaluadores a personas con trayectoria investigativa, de acuerdo con el área de cada uno de los trabajos enviados. Sin embargo, si el par considera que no cuenta con el tiempo o presenta conflicto de intereses para evaluar el documento, lo debe hacer saber, para que el Comité Editorial asigne a otro par la evaluación del trabajo.

El par evaluador debe presentar un concepto que sea lo más claro y riguroso posible, sin hacer uso de lenguaje ofensivo, para que el Comité Editorial pueda tomar la decisión sobre la aceptación o rechazo de un manuscrito. Los juicios y opiniones expresados en los artículos y comunicaciones publicados en la Revista son del autor y no necesariamente del Comité Editorial o de la institución que los edita.

Declaración de privacidad

La Revista PACA autoriza la reproducción de artículos y textos para fines académicos o internos de las instituciones con la debida citación de la fuente. Los nombres y direcciones de correos introducidos en esta Revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por ella y no estarán disponibles para ningún otro propósito o persona.

Para mayor información comunicarse con:

Nelson Ernesto López Jiménez
Director Revista PACA
E-mail: revistapaca@usco.edu.co
Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias
Facultad de Educación
Universidad Surcolombiana, Sede de Postgrados, Piso. 1
Carrera 5 No 23-40 Neiva, Huila, Colombia.
Teléfono (57?8) 8753686 ext. 2167-2114

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL

Resolución MEN 10166 del 26 de junio de 2014
Vigilado Mineducación

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÁREAS DE PROFUNDIZACIÓN:
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA
DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR
EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA



Registro SNIES 105601
Resolución de Renovación de Registro Calificado MEN 10664
del 1 julio de 2016
Vigilado Mineducación

www.usco.edu.co
www.grupopaca.edu.co
revistapaca@usco.edu.co
Universidad Surcolombiana,
Edificio de Postgrados, Cra. 5 No. 23-40
Neiva - Huila - Colombia